



**Magda Cristina Diniz Faleiro Charrua**

Licenciatura em ensino de Ciências da Natureza (Biologia e  
Geologia)

## **O insucesso escolar e as variáveis sócio familiares**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
Ensino de Biologia e Geologia

Orientador: Doutor Vítor Manuel Neves Duarte Teodoro,  
Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências e Tecnologia da  
Universidade Nova de Lisboa

Júri:

Presidente: Prof. Doutor João José de Carvalho Correia de Freitas

Arguente: Prof. Doutora Mariana Teresa Gaio Alves

Vogais: Prof. Doutora Mariana Teresa Gaio Alves e Prof. Doutor Vítor  
Manuel Neves Duarte Teodoro



**Magda Cristina Diniz Faleiro Charrua**

Licenciatura em ensino de Ciências da Natureza (Biologia e Geologia)

## **O insucesso escolar e as variáveis sócio familiares**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
Ensino de Biologia e Geologia

Orientador: Doutor Vítor Manuel Neves Duarte Teodoro,  
Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências e Tecnologia da  
Universidade Nova de Lisboa

Júri:

Presidente: Prof. Doutor João José de Carvalho Correia de Freitas

Arguente: Prof. Doutora Mariana Teresa Gaio Alves

Vogais: Prof. Doutora Mariana Teresa Gaio Alves e Prof. Doutor Vítor  
Manuel Neves Duarte Teodoro

“Copyright” em nome de Magda Cristina Diniz Faleiro Charrua, da Universidade Nova de Lisboa/  
Faculdade de Ciências e Tecnologia e da Universidade Nova de Lisboa.

A Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Universidade Nova de Lisboa têm o direito, perpétuo e sem limites geográficos de arquivar e publicar esta dissertação através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.



## Agradecimentos

Em conformidade com qualquer outro trabalho para que este fosse possível e produzisse algum resultado, a cooperação e o encorajamento de um agregado de pessoas foram indispensáveis. A essas pessoas aqui ficam os meus agradecimentos.

Agradeço à minha colega Ana Torrado a tradução de variadas páginas por mim lidas. Agradeço também aos alunos entrevistados, coautores anónimos de uma parte importante deste trabalho, pela sua colaboração transformada em tempo, pelas suas ponderações e dados que disponibilizaram.

Agradeço à minha colega Helena Vaz, pela disponibilidade e auxílio prestado e às minhas colegas Patrícia Gomes e Sofia Batista, pelas grandes conversas e ideias debatidas acerca do processo.

Agradeço ao Rodolfo Santos, pela compreensão. Agradeço aos meus pais, pelo apoio prestado e pelo incentivo.

Agradeço ao Professor Doutor Vítor Duarte Teodoro, meu orientador. Agradeço o seu olhar atento, perspicaz e sempre presente, com o qual me indicou o trilho a seguir e no qual foi possível ir construindo um progressivo conhecimento. Mas sobretudo agradeço a amizade e a compreensão com que me conduziu. Permitindo-me a liberdade de agir, zelou para que não agisse demasiado livremente.

Agradeço à Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências e Tecnologia, pelo apoio prestado. Por fim, agradeço à direção do Colégio da Lapa, assim como da Escola Profissional de Artes, Tecnologia e Desporto de Lisboa, pela disponibilização e atenção que me foi facultada na elaboração do estudo.

Este trabalho representou para mim uma longa caminhada na busca do saber, durante a qual senti a minha evolução como pessoa e como profissional. Durante muito tempo, pensei não conseguir chegar ao fim desta viagem, por tantas noites sem dormir, horas e horas de cansaço, nas quais me desanimei e voltei a encontrar forças para terminar aquilo que me comprometi a realizar, porque para mim o importante é não desistir. É como muita gratidão que agradeço a todos os que me ajudaram a tornar possível mais esta etapa da minha vida.

Obrigada!



## Resumo

Desde sempre que a educação me tem suscitado interesse. Como professora que sou, o insucesso escolar passou a fazer parte das minhas inquietações diárias.

Provavelmente desde sempre, mas com particular ênfase desde a entrada de Portugal na União Europeia que se procura combater o problema através de reformas e medidas diversas implementadas pelos sucessivos governos, na tentativa de minimizar a sua dimensão. Mas o insucesso escolar continua a persistir, para desespero de educadores, pais, comunidade em geral e tutela, que veem Portugal muito aquém dos outros países da União Europeia no que respeita a este fenómeno.

Ao verificar as constantes interrupções que os estudos sofrem por parte de muitos jovens e os casos sucedidos de insucesso escolar, interrogo-me até onde vai a nossa responsabilidade como professores nesta questão, e o que mais poderemos fazer para tentar colmatar tão grave problema.

Neste enquadramento encontro o fundamento do meu estudo e na tentativa de perceber os fatores que diferenciam dois grupos de jovens alunos distintos.

Procuro assim identificar causas e estruturas que fomentam o insucesso escolar, analisando soluções sempre que possível. Sendo assim este trabalho insere-se num estudo correlativo.

A investigação baseia-se nos exemplos dos estudos empíricos, sendo o seu objetivo conhecer e analisar as conceções dos alunos do Ensino Básico e Secundário sobre o fenómeno do insucesso escolar nas diferentes classes sociais de pertença, assim como no seio do ambiente familiar.

Os dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas, tendo sido utilizados procedimentos qualitativos na sua análise e tratamento.

Os participantes envolvidos no estudo constituíram um grupo de 39 alunos, sendo 26 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Sucedendo que estes alunos frequentam duas escolas distintas, um colégio de ensino particular e uma escola de ensino profissional, ambas do distrito de Lisboa.

Os principais resultados reportam-se ao mapeamento dos diversos dados dos alunos. Dados esses que se referem à sua vida escolar e aos dados relacionados com o seu agregado familiar.

Palavras-chave: insucesso escolar, abandono escolar, alunos, famílias, professores, escola, classe social, sistema educativo.





## Abstract

Education has aroused an interest in me since a long time. As a teacher, educational underachievement has become a part of my daily concerns. Since Portugal's admission to the European Union that it is searched to fight the problem through reforms and diverse measures, implemented by the consecutive governments, in an effort to minimize its dimension. Nevertheless, educational failure persists, despairing educators, parents, the general community and the Ministry of Education, who perceive that, concerning this phenomenon, Portugal is below other European countries. Verifying constant interruptions in young people's academic life and the continuing cases of educational underperformance, one wonders how far our responsibilities go on this matter, as teachers, and what more can be done to rectify such a serious problem. I have found the basis for my study in this framing, attempting to understand the several factors that differentiate two distinct groups of young people. In the attempt of identifying causes and structures that increase educational underachievement, searching for solutions whenever possible, this work includes itself in a comparative study.

The research is based on examples from empirical studies, aiming to know and to analyze Elementary and Middle school students' conceptions about the phenomenon regarding educational failure, from different social classes, as well as amidst their family environment. All data were obtained by semi-structured interviews, using qualitative procedures in their analysis and treatment. The sample is formed by 39 students, 16 male and 18 female, from two different schools, one being a private school while the other is a professional school, both from Lisbon's district.

The main results report to the mapping of the different data taken from students, concerning each dimension of their school life, as well as data related with their family members.

Key words: educational underachievement, school drop-out, students, families, teachers, social class and educational system.



# Índice Geral

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>V</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>VII</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>IX</b>
<b>Índice Geral.....</b>	<b>XI</b>
<b>Índice de Quadros .....</b>	<b>XV</b>
<b>Lista de siglas .....</b>	<b>XVII</b>
<b>1 Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>2 Revisão da literatura.....</b>	<b>5</b>
2.1 Insucesso escolar em Portugal e na Europa .....	5
2.1.1 O panorama nacional .....	5
2.1.2 O panorama no resto da Europa .....	6
2.1.3 Sistema Educativo Português .....	7
2.2 Abordagem teórica do Insucesso Escolar .....	9
2.2.1 Conceito de Insucesso Escolar .....	9
2.2.2 Teorias explicativas do insucesso escolar .....	10
2.2.3 Causas do insucesso e abandono escolar.....	12
2.2.4 Insucesso escolar do aluno ou do sistema escolar? .....	15
2.2.5 Estratégias de combate ao insucesso escolar.....	17
2.3 O enquadramento social do aluno .....	19
2.3.1 Importância de variáveis sócio familiares e do género no desempenho escolar .....	19
2.3.2 A importância da socialização primária .....	21
2.3.3 Conceito de Classe Social .....	22
2.4 Fatores sociais condicionantes do insucesso escolar .....	23
2.4.1 O rendimento familiar, a habitação e os transportes .....	23
2.4.2 Expectativas familiares .....	24
2.5 A escola .....	26
2.5.1 A escola como organização nos dias de hoje .....	26
2.5.2 O código linguístico e a avaliação.....	29
<b>3 Metodologia .....</b>	<b>31</b>
3.1 Participantes.....	31
3.2 Instrumento aplicado.....	31

3.3	Procedimento .....	32
<b>4</b>	<b><u>Resultados.....</u></b>	<b><u>33</u></b>
4.1	População observada.....	33
4.2	Classes sociais segundo as profissões.....	35
4.3	Frequência de repetências .....	37
4.4	Dimensão do agregado familiar .....	38
4.5	Acompanhamento familiar .....	39
4.6	Ensino pré-primário .....	40
4.7	Apoio escolar em Centros de Estudo .....	41
4.8	Interesse e motivação pelo processo ensino-aprendizagem .....	41
4.9	Prática do estudo.....	43
4.10	Duração das aulas na escola.....	43
4.11	Permanência na escola após o <i>términus</i> das aulas .....	44
4.12	Tempos livres.....	45
<b>5</b>	<b><u>Discussão dos resultados e conclusões .....</u></b>	<b><u>47</u></b>
5.1	Enquadramento da amostra nas categorias sociais.....	47
5.2	Frequência de repetências associada à classe social .....	47
5.3	Dimensão do agregado familiar .....	48
5.4	Acompanhamento/apoio familiar.....	49
5.5	A importância do ensino pré-escolar .....	50
5.6	Apoio extraescolar .....	51
5.7	Interesse e motivação pelo processo ensino-aprendizagem .....	52
5.8	Prática do estudo.....	52
5.9	Duração das aulas na escola.....	53
5.10	Permanência na escola após o <i>términus</i> das aulas .....	53
5.11	Tempos livres.....	54
<b>6</b>	<b><u>Reflexão crítica.....</u></b>	<b><u>55</u></b>
	<b><u>Referências .....</u></b>	<b><u>57</u></b>
	<b><u>Legislação .....</u></b>	<b><u>62</u></b>
	<b><u>Anexo .....</u></b>	<b><u>63</u></b>
	Questionário sobre a vida escolar do aluno .....	63





## Índice de Quadros

Quadro 2-1: Taxa de retenção e desistência em relação ao ano letivo (a) .....	5
Quadro 2-2: Taxas de abandono por idades, dos 10 aos 15 anos.....	6
Quadro 2-3: Abandono Escolar dos 18 aos 24 anos. Percentagem de jovens entre os 18-24 anos, que completaram a escolaridade obrigatória ou menos e que não frequentam qualquer ação de educação ou de formação.....	6
Quadro 4-1: Idade dos alunos .....	33
Quadro 4-2: Género dos alunos .....	33
Quadro 4-3: Escola que frequentam.....	34
Quadro 4-4: Curso que frequentam os alunos.....	34
Quadro 4-5: Ano de escolaridade dos alunos.....	34
Quadro 4-6:Matriz de construção do indicador individual de classe .....	35
Quadro 4-7 Matriz de construção do indicador familiar de classe.....	36
Quadro 4-8: Indicador familiar de classe segundo as profissões .....	36
Quadro 4-9: Indicador familiar de classe por Escola.....	37
Quadro 4-10: Alunos que reprovaram pelo menos um ano .....	37
Quadro 4-11: Número de vezes que já reprovaram .....	38
Quadro 4-12: Dimensão do agregado familiar.....	38
Quadro 4-13: Interesse de outro (s) nos estudos dos alunos .....	39
Quadro 4-14: Categorias de pessoas que se interessam pelos estudos dos alunos.....	39
Quadro 4-15: Alunos com ajuda na realização das tarefas escolares.....	40
Quadro 4-16: Categorias de pessoas que ajudam nas tarefas escolares dos alunos .....	40
Quadro 4-17: Frequência no ensino pré-primário.....	41
Quadro 4-18: Inscrição em Centros de Estudo .....	41
Quadro 4-19: Interesse dos alunos nos estudos .....	42
Quadro 4-20: Motivos pelos quais se consideram desinteressados nos estudos .....	42
Quadro 4-21: Tempo em média (por dia) que os alunos despendem com os estudos .....	43
Quadro 4-22: Período do dia em que os alunos têm mais aulas.....	44
Quadro 4-23: Alunos que ficam na escola depois das aulas acabarem.....	45
Quadro 4-24: Motivo pelo qual os alunos ficam na escola após as aulas .....	45
Quadro 4-25: Alunos que ocupam os seus tempos livres com a leitura e os estudos .....	45
Quadro 4-26: Alunos que ocupam os seus tempos livres com o desporto.....	46





## Lista de siglas

- CEF- Cursos Educação Formação
- CE- Comissão Europeia
- CL- Colégio da Lapa
- EU- União Europeia
- EPAD – Escola Profissional de Artes, Tecnologia e Desporto
- GEPE- Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação
- PEPT- Programa de Educação para Todos
- PIEF- Programa Integrado de Educação e Formação
- PIPSE- Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo
- PISA- Programme for International Student Assessment
- SPSS- Statistical Package for the Social Sciences

# 1 Introdução

“A ideia de que a escola é aberta a todos e de que a todos cria uma igualdade de oportunidades permite responsabilizar e culpabilizar a criança neste seu insucesso escolar.” (A. Roazzi & L.S. Almeida, 1988, p. 5)

O trabalho que seguidamente se apresenta, enquadra-se no âmbito da dissertação para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Biologia e Geologia.

O meu percurso como professora remonta ao ano de 2006, onde durante um ano letivo tive a minha primeira experiência como Professora Estagiária. No meu primeiro dia de aulas, escusado será dizer que os nervos eram muitos e a força para segurar as pernas muito pouca, de qualquer forma a expectativa era enorme e só a determinação me movia. Assim, que entrei na sala de aula e vi os ditos alunos com os olhos postos em mim, todo o nervoso miudinho me passou e desde esse dia que tive a certeza, ser professora é uma vocação e neste caso é a minha vocação. Nesse mesmo ano, como era ainda um pouco inexperiente, tudo para mim parecia maravilhoso e tive a sorte de ter uma turma de alunos fantástica, com excelentes classificações e muita motivação, não fossem eles alunos do décimo segundo ano e futuros universitários. Os problemas começaram quando me aventurei por outros caminhos e comecei a dar formação na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, pois foi aqui que conheci um universo paralelo e tão diferente daquele que conhecia, uma realidade completamente à parte, alunos de bairros sociais, com imensas dificuldades financeiras, sem qualquer estabilidade emocional ou motivação para a aprendizagem.

Esta nova etapa da minha vida foi um novo descobrir, foi como que um acordar para o Mundo real, aquele que eu sabia que existia mas que nunca pensei sentir e viver de tão perto e foi aqui que a minha curiosidade como professora e como ser humano me levou a questionar tantas e tantas vezes o que poderia fazer para ajudar aquelas crianças, sim porque eram simples crianças mas que o seu perfil já denotava uma maturidade invulgar, visto que a maioria tinha mais experiência de vida que vários adultos juntos, assim como a facilidade com que davam a volta a esses mesmos adultos.

Procurei aplicar várias metodologias, diferentes estratégias e trabalhei com eles as mais variadas temáticas, a fim de perceber qual a melhor forma de estimular o seu intelecto, tenho a dizer que a tarefa foi bastante difícil e vários obstáculos surgiram no caminho, sendo que a desmotivação destes alunos era uma constante e o seu desinteresse pela aprendizagem era notório, ou seja a solução para o problema não residia nas temáticas diversificadas, ou na estimulação do intelecto, mas sim na vida que cada um daqueles jovens tinha fora da Instituição. Rapidamente me apercebi da revolta que todos

eles sentiam, pela forma dura como falavam e respondiam aos adultos e porque quando eram repreendidos pela sua errada postura, não aceitavam tal repreensão e tinham sempre forma de reivindicar os seus direitos, ou aqueles que eles achavam ser os seus direitos.

Um dia recordo-me de ter ouvido num programa de televisão sobre a Educação em Portugal, um psicólogo educacional a falar sobre crianças sem afetos de pai e de mãe, que são crianças desprovidas de motivação para aprender seja o que for e como tal ensinar uma criança nestas condições é bastante complicado, percebi o sentido do que procurava e a possível origem dos meus problemas em ensinar aquelas crianças tão carentes de afetos. Cerca de dois anos mais tarde, enveredei pelo ensino privado e foi aqui que todas as minhas dúvidas existenciais acerca da problemática do insucesso escolar tiveram o seu culminar, ora eu via-me agora entre dois mundos completamente distintos e ao mesmo tempo em que as suas lacunas eram tão semelhantes, o facto de ensinar os dois extremos da nossa sociedade fez-me pensar na determinação que sentia em perceber se realmente o flagelo do insucesso escolar estaria relacionado com a classe social de pertença dos jovens, assim como as suas origens e o meio em que viviam, ou se estes seriam apenas mais um fator no meio de tantos a contribuírem para o abandono escolar.

Desta forma, pensei sobre o tipo de investigação que deveria realizar de forma a chegar o mais próximo possível das respostas que tinha em mente. Decidi que seria um estudo comparativo entre os alunos das duas escolas ou de outras duas semelhantes (uma de ensino privado com alunos de famílias favorecidas e outra de cariz de apoio a jovens de risco) e que seria aplicado através de um Questionário onde fosse possível chegar à classe social do aluno, ao seu agregado familiar, assim como a diversos dados sobre a sua vida escolar, nomeadamente o seu aproveitamento e motivação para o processo ensino-aprendizagem. O estudo realizado assenta num objeto de estudo empírico, que consiste num Questionário com o objetivo de estudar o insucesso escolar dos alunos, tema este nem sempre fácil de analisar e comprovar. O Questionário foi aplicado a diferentes níveis de ensino (básico e secundário). Neste sentido, desenvolveu-se uma investigação e um estudo comparativo, enquadrado na corrente sócio familiar, nomeadamente na classe social e agregado familiar. Perante uma abordagem deste género, concebe-se assim que a família funciona como uma organização, que envolvida pela classe social ou diferente categoria social a que pertence e no qual se enquadra, poderá ser determinante no fator de educação da criança.

Durante a realização do Questionário senti algumas dificuldades na elaboração do mesmo, tal como na construção das questões para que pudessem ser aplicadas a alunos do ensino básico e secundário, na simplicidade e acessibilidade do discurso para que fosse perceptível aos participantes, na ordem dessas mesmas questões. Por fim a maior acuidade foi conseguir elaborar questões em que as suas respostas fossem coerentes com o tema escolhido, isto é, que me permitissem chegar a conclusões plausíveis acerca do insucesso escolar. Numa primeira fase, construí algumas questões de carácter

premature que mostrei a alguns alunos, na tentativa de responderem às questões comigo para que pudesse verificar se percebiam o conteúdo, se era acessível e se necessitava de fazer modificações. Rapidamente me notificou que algumas questões eram de difícil compreensão e que principalmente os alunos de ensino básico não conseguiam entender o seu significado (noção de agregado familiar e situação profissional por exemplo), como tal numa segunda fase fiz as alterações que achei necessárias sempre de acordo com o que tinha apurado da primeira abordagem aos alunos. Por fim, após as alterações feitas voltei a mostrar o Questionário a um pequeno grupo de alunos e percebi que estava concluído sem ser necessário fazer mais alterações, pois todos os alunos entendiam as questões e revelaram facilidade nas suas respostas, o que me permitiu aplicá-lo aos 39 participantes, nas condições que anteriormente referi.

Espero com este trabalho poder evoluir como profissional e como ser social, de forma a poder enriquecer as minhas estratégias de ensino e focalizar-me no que é realmente importante de forma a contribuir para uma melhoria, mesmo que significativa do insucesso escolar, não só no ponto de vista individual mas também a nível de turma. Para tal, sei que o trabalho empírico realizado com os alunos não será suficiente para a minha aprendizagem e procuro também aprender com trabalhos outrora realizados sobre o tema e que me darão a luz para poder percorrer o caminho do insucesso escolar.

“É sabido que o sucesso ou insucesso escolares não têm uma relação direta com as classificações, contudo estas são, em última análise, o modo como aqueles são analisados em grande parte dos países europeus” (Eurydice, 1994, p. 67). Contudo, é com base nas classificações que os alunos podem ou não continuar nos estabelecimentos de ensino em detrimento de outros.

Dessa forma, este estudo foi realizado no sentido de perceber se existe assim uma relação entre os fatores sociais, familiares e as classificações obtidas nas diferentes disciplinas. Pretende-se determinar se a classe social e a família influenciam o desempenho escolar da criança ou do jovem. Os pressupostos teóricos para esta investigação são os seguintes:

- (1) As categorias sociais, nomeadamente as classes sociais, não são homogéneas;
- (2) O insucesso escolar, está usualmente relacionado com as classes sociais mais baixas, assim como com um contexto familiar que não seja estimulante do ponto de vista intelectual.

Com base no objetivo da investigação e nos pressupostos teóricos, o estudo foi produzido tendo em conta as seguintes hipóteses:

**Hipótese 1:** A classe social poderá ser relevante para o sucesso escolar, sendo que o insucesso escolar é maior no caso das classes sociais mais desfavorecidas;

**Hipótese 2:** O contexto familiar em que o jovem se encontra inserido, será determinante para o sucesso escolar do jovem, revelando-se este, mais elevado no caso de famílias em que o contexto familiar é estimulante.

Para levar a cabo este estudo e poder confirmar as hipóteses postuladas, os resultados do Questionário foram agrupados em tabelas e posteriormente trabalhados no programa SPSS.

É de salientar que tanto os pressupostos como as hipóteses aqui postuladas são estudadas e analisadas há mais de trinta anos. Neste estudo em particular, não haverá nenhuma novidade para ser inserida, mas sim algo que já é do conhecimento geral e que pode ser agora posto em causa analisado relativamente a duas escolas de diferente cariz.

## 2 Revisão da literatura

### 2.1 Insucesso escolar em Portugal e na Europa

#### 2.1.1 O panorama nacional

O insucesso escolar tem sido uma problemática bastante debatida e estudada nas Ciências da Educação, na Psicologia e na Sociologia.

O Insucesso Escolar é demonstrado através do número de repetências de alunos que não transitam para o ano seguinte. Segundo o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), a taxa de alunos retidos tem vindo a diminuir ao longo dos anos, estando esta situação possivelmente relacionada com a introdução de novas orientações de política educativa, que se refletem nas avaliações dos alunos.

Quadro 2-1: Taxa de retenção e desistência em relação ao ano letivo (a)

Anos lectivos 1995/96 a 2009/10															
Nível de ensino	Continente														
	Ensino público e privado														
Ano lectivo	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Ensino Básico	13,5	15,0	13,4	12,7	12,1	12,3	13,2	12,6	11,5	11,5	10,6	10,0	7,7	7,6	7,6
1.º Ciclo	9,9	10,8	9,7	9,0	8,4	8,3	8,1	7,2	6,2	5,2	4,3	3,9	3,6	3,4	3,5
1.º Ano	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2.º Ano	15,9	18,6	16,0	15,3	14,7	13,9	14,2	13,1	11,6	10,6	8,8	7,5	6,8	6,9	6,8
3.º Ano	7,9	8,7	8,6	7,9	7,1	8,2	7,7	6,8	5,2	4,1	3,3	3,2	2,9	2,9	3,0
4.º Ano	14,0	14,1	12,6	11,4	10,3	9,8	9,6	8,0	7,2	5,6	4,8	4,5	4,1	3,7	4,0
2.º Ciclo	13,1	14,8	13,4	13,0	12,7	12,3	15,1	14,3	13,5	12,5	10,5	10,3	7,8	7,5	7,5
5.º Ano	14,7	15,7	13,7	13,4	13,1	12,1	14,4	14,5	13,5	12,8	10,8	10,0	7,8	7,4	6,9
6.º Ano	11,5	13,9	13,1	12,6	12,2	12,4	15,8	14,2	13,4	12,2	10,2	10,5	7,8	7,5	8,0
3.º Ciclo	18,1	20,4	18,0	17,4	16,8	17,9	18,8	18,7	17,4	19,3	19,1	18,4	13,7	13,8	13,5
7.º Ano	21,0	22,0	21,2	20,4	19,6	20,8	21,9	24,0	22,4	21,9	21,1	20,6	16,7	16,7	15,8
8.º Ano	18,0	19,1	16,6	16,2	15,9	16,9	17,7	16,7	16,2	15,9	14,9	14,1	10,8	11,1	10,9
9.º Ano	15,0	19,8	15,9	15,1	14,4	15,4	16,4	14,6	12,5	19,9	21,1	20,2	13,2	13,1	13,4
Ensino Secundário	33,3	35,9	35,5	36,0	37,0	39,5	37,3	33,6	33,6	31,9	30,6	24,6	20,6	18,7	18,9
10.º Ano	39,9	38,8	35,7	36,3	37,0	39,4	38,7	34,9	33,4	29,3	25,6	19,9	17,8	16,8	17,6
11.º Ano	19,4	19,5	20,3	20,5	21,1	24,6	21,8	19,4	17,9	15,8	18,4	15,9	11,7	10,5	10,2
12.º Ano	37,5	49,1	49,2	49,5	50,0	52,8	49,0	44,6	48,2	49,1	46,5	36,7	32,4	30,3	30,3

(a) Informação relativa ao ensino regular e, a partir do ano lectivo 2008/09, aos cursos profissionais.

Como se pode observar no quadro anterior, o insucesso tem vindo a decrescer no Ensino Secundário, registando uma descida acentuada no ano letivo de 2006/2007, continuando até ao ano letivo de 2009/2010, último ano registado segundo o GEPE.

Em relação ao abandono escolar, em 1991 a taxa era de 12,5% (refere-se ao total de indivíduos, no momento censitário, com idades entre os 10 e 15 anos que não concluíram o 3.º ciclo e não se encontram a frequentar a escola). Dez anos depois (2001), a taxa de abandono já era de apenas 2,7%. O seguinte quadro fornece-nos uma visão mais pormenorizada da evolução desta taxa.

Quadro 2-2: Taxas de abandono por idades, dos 10 aos 15 anos

Idades	1991	2001
10	3,5	0,0
11	4,2	1,4
12	5,0	1,7
13	9,9	2,2
14	19,5	3,4
15	29,2	7,1
<b>Total: 10-15</b>	<b>12,5</b>	<b>2,7</b>

Fonte: ME/DAPP, 2003.<sup>1</sup>

Se tivermos em consideração os jovens com idades entre os 18 e os 24 anos, o panorama muda de figura, isto porque o abandono escolar por parte de jovens entre as referidas idades, é considerado abandono precoce.

Quadro 2-3: Abandono Escolar dos 18 aos 24 anos. Percentagem de jovens entre os 18-24 anos, que completaram a escolaridade obrigatória ou menos e que não frequentam qualquer ação de educação ou de formação.<sup>2</sup>

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
<b>Portugal</b>	<b>44,9</b>	<b>42,6</b>	<b>44,0</b>	<b>45,1</b>	<b>40,4</b>	<b>39,4</b>	<b>38,6</b>
Homens	50,8	50,1	51,2	52,6	47,7	47,9	46,7
Mulheres	38,9	35,1	36,7	37,5	33,0	30,6	30,1
<b>U25</b>		17,7	17,0	16,6	16,2	15,6	15,2
Homens		19,9	19,2	18,9	18,1	18,0	17,3
Mulheres		15,5	14,8	14,4	14,2	13,1	13,1

Aquando da análise do referido quadro, pode-se concluir que a taxa de abandono escolar precoce sofreu um ligeiro decréscimo entre 2002 e 2005 para jovens que não concluíram o Ensino Secundário.

## 2.1.2 O panorama no resto da Europa

É importante, que seja feita uma comparação a nível Europeu, visto que os tempos que se vivem são tempos de globalização. Sendo assim, foi feita uma análise, em relação aos números elaborados pela

<sup>1</sup> Ministério da Educação, Sistema Integrado de Bibliotecas, disponível em: <http://sibme.min-edu.pt/ipac20/ipac.jsp?aspect=subtab11&index=-GW&menu=search&npp=20&term=dapp#focus>

<sup>2</sup> Fonte: LFS; Eurostat; Inquérito ao emprego, INE (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2006, p. 94).

Comissão Europeia e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Em relação aos dados fornecidos pela CE e pela OCDE, não se tem acesso às taxas de retenção dos alunos, desta forma, resta-nos o abandono escolar, conceito relacionado com a taxa de retenção, que poderá assim ser comparado entre alunos Portugueses e alunos Europeus, mostrando que, a nível nacional talvez este fenómeno se torne agora mais evidente.

Segundo dados do PISA (Programme for International Student Assessment), no ano de 2001, em Portugal, 45% dos jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, não frequentava a Escola e nem sequer possuía ensino secundário concluído. A nível Europeu a taxa de abandono escolar rondava os 19%, muito inferior à taxa de Portugal, esta taxa era calculada segundo dados de 15 países, na altura pertencentes à União Europeia. Dos 15 países pertencentes à EU, Portugal, era o país com a taxa de abandono escolar mais elevada, seguido de Espanha e de Itália. Em relação aos países com a taxa de abandono escolar mais baixa, registava-se a Finlândia e a Alemanha.

Segundo (Rosa, 2004), estes dados, são bastante reveladores, uma vez que Portugal comparado com 15 países, em relação à taxa de saída prematura da escola, fica muito há quem, sendo assim, estes dados poderão levar à conclusão de que o insucesso escolar em Portugal é um problema, visto que as Escolas Portuguesas, não conseguem proporcionar uma educação de qualidade aos seus jovens.

O PISA mede conhecimentos e competências ao nível da leitura, matemática e das ciências. Sendo assim, os produtos obtidos pelos alunos portugueses nas três áreas em estudo pelo PISA, demonstram que os alunos portugueses se defrontam abaixo do desempenho médio dos alunos da OCDE. No entanto, estes resultados melhoram significativamente, quando se comparam alunos que frequentam o ano de escolaridade correspondente à sua idade, ou seja quando se trata de alunos que não reprovaram nenhum ano letivo. A nível de *ranking*<sup>3</sup> dos 30 países correspondentes da OCDE, em termos de literacia a Matemática e a Ciências, Portugal ocupava em 2007 o 27.º lugar e o 24.º a Literatura. Sendo que, o primeiro lugar no ranking, foi sempre ocupado pela Finlândia e o último lugar pelo México.

### **2.1.3 Sistema Educativo Português**

A preocupação em atuar de forma a combater o insucesso escolar está patente desde cedo na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. As estratégias passavam por apoio psicológico, criação de apoios e complementos educativos a alunos com necessidades educativas especiais, ação social escolar e apoio de saúde escolar (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo).

---

<sup>3</sup> Processo de posicionamento de itens de estatísticas individuais, de grupos ou comerciais, na escala ordinal de números em relação a outros. (Wikipédia, 2001)



Desde então, têm vindo a ser implementados programas educativos no sentido de combater o insucesso escolar e promover o sucesso escolar, tais como:

- Em 1987, criação do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE). Segundo (Afonso, 1998) o objetivo do programa seria combater o insucesso escolar de zonas rurais e meio sociais desfavorecidos.
- Em 1991 surge o Programa de Educação Para Todos (PEPT). Segundo (Afonso, 1998) o objetivo do programa debatia-se com o facto de fazer chegar a todos os jovens a universalidade da escolaridade básica de 9 anos, permitindo assim a igualdade de oportunidades e o acesso generalizado ao ensino secundário. Inserido neste programa, mais tarde, surgiu o Observatório da Qualidade da Escola, que tinha como objetivo avaliar a qualidade da educação dos jovens.
- No mesmo ano, é criado o Serviço de Psicologia e Orientação, com o objetivo de realizar ações de apoio psicológico e orientação vocacional e profissional (Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de Maio).
- Segundo (Gordo, 2005), em 1993 surgem os Sistemas de Incentivo À Qualidade da Educação.
- Segundo (Bettencourt e Sousa, s.d.) em 1996, são instituídos os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), tendo como objetivo o apoio e a integração das crianças socialmente desfavorecidas, promovendo assim a igualdade cultural.
- Os currículos alternativos surgem em 1996, sendo dirigidos a alunos específicos com perfil traçado de quadros de abandono, com o objetivo de facilitar as aprendizagens e pedagogias entre alunos com diferentes características académicas, nomeadamente auxiliar com urgência os alunos que registavam insucesso escolar repetido, dificuldades na aprendizagem e com problemas de integração na comunidade escolar (Mata, 2000)
- Em 1997, surge a rede escolar pré-escolar, iniciando-se assim o ensino pré-primário público gratuito, com valências entre os 3 e os 5 anos de idade (Gordo, 2005)
- Segundo (Gordo, 2005), também em 1997 são introduzidas nas escolas, estratégias de tecnologias de informação e comunicação (TIC)
- Em 1999, passado dois anos de terem surgido nas escolas as T.I.C, é implementado o PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação. O objetivo do PIEF passava por enriquecer os alunos desfavorecidos com uma segunda oportunidade de escolarização, visando a extinção do trabalho infantil. Desta forma, conclui-se que o PIEF é de carácter preventivo e remediativo, abrangendo assim todos os menores que se encontrem em situação de trabalho infantil e abandono escolar precoce, «os projetos PIEF têm, por um lado, como objetivo prioritário garantir aos menores em situação de trabalho infantil e de abandono escolar, a obtenção da titularidade dos diferentes ciclos da escolaridade obrigatória; por outro lado

procuram reforçar competências pessoais e sociais aos menores que se encontrem à espera da sua integração em percursos profissionais ou profissionalizantes» (Pereira, 2004, p.93/94).

- Em 2002, são criados os Cursos Educação Formação (CEF), através do despacho conjunto n.º 279/2002 de 12 de Abril. Este programa visa a obtenção de qualificação educativa e formativa para jovens maiores de 15 anos de idade, que se deparam com a situação de risco de abandono escolar, que já abandonaram a escola mesmo antes de concluir o 12.º ano de escolaridade, ou que apesar de terem concluído o 12.º ano, pretendem adquirir uma maior qualificação profissional para a sua entrada no mercado de trabalho. Estes cursos são subvencionados pelo Ministério da Educação e pela Segurança Social e do Trabalho. (*in* Despacho Conjunto n.º 453/2004).
- No ano de 2007, os estabelecimentos de ensino têm a oportunidade de assinar contratos de autonomia com as Direções Regionais de Educação. Podendo assim, a escola gerir a sua própria autonomia e os seus recursos educativos, facilitando desta forma o acesso à educação pelos próprios alunos, assim como a possibilidade de existir uma melhor gestão de todo o sistema educativo.

O desenvolvimento do sucesso escolar foi assim estimulado por várias reformas educativas, ações de formação para professores, adaptações curriculares entre outros domínios.

## **2.2 Abordagem teórica do Insucesso Escolar**

### **2.2.1 Conceito de Insucesso Escolar**

Mencionado por Isambert-Jamati (*in* Duarte, 2000), a noção de insucesso escolar e a necessidade de definição do conceito, surgiu nos anos 40, estando nessa altura a designação relacionada com o domínio afetivo e psicopatológico, este conceito era muito utilizado em Psicologia clínica, e foram realizados vários testes com crianças de classes sociais mais favorecidas. Na década de 50, o conceito de insucesso escolar, volta a ser revisto e agora encarado também como um fator dependente do estado económico das famílias. É neste período, que surgem as desigualdades na educação, visto que ao relacionar o poder económico com o sucesso escolar e com o facto de as famílias mais abonadas financeiramente, poderem mais facilmente privilegiar o acesso ao sistema educativo. Passo agora a relatar o conceito de insucesso escolar segundo as perspetivas antropológica e sociológica.

Segundo uma perspetiva antropológica (Duarte, 2000), o insucesso escolar surge, quando o aluno se depara com uma desigualdade entre a sua cultura e a cultura que encontra na escola. Sendo que, habitualmente se associam diferentes saberes a estes dois tipos de cultura, nomeadamente a cultura de origem do aluno poderá estar relacionada com um conhecimento não letrado que se depara com o conhecimento escrito que o aluno encontra na escola, havendo assim um choque de culturas.

Segundo uma perspetiva sociológica (Benavente e Correia, 1980), o insucesso escolar define-se como um fator relacional, onde se referem os diversos vínculos, tais como professores, alunos, família, escola e a política educativa. Igualmente é um fator precoce, para a definição do conceito contribuiu a investigação levada a cabo pelas autoras em 1980 e intitulada “*Obstáculos ao sucesso na escola primária*”, onde se pode constatar que o insucesso escolar era precoce pelo facto de se observar em crianças do 1.º ano de escolaridade, mas que com o passar dos anos, estes dados sofriam alteração. Quando nos deparamos com os resultados obtidos por alunos portugueses que frequentam o 1.º ciclo (quadro facultado pelo GEPE), conclui-se que neste nível de escolaridade o sucesso escolar conseguiu vingar e que a prematuridade do insucesso escolar em Portugal deixou de ser um problema. Sendo assim, o insucesso escolar consiste numa série de obstáculos e fracassos que dificultam o sucesso escolar e que se traduzem maioritariamente num débil desempenho por parte dos alunos. Salientado ainda, que o indicador que mede o insucesso escolar não é definido de igual forma nos países da União Europeia, dependendo assim das políticas educacionais vigentes em cada país. Por exemplo, na Dinamarca a escolaridade obrigatória é de nove anos, sendo que, durante este tempo, os alunos nunca ficam retidos, ou seja, neste caso o insucesso escolar refere-se à diferença registada entre as capacidades naturais do aluno e aquelas que comprova através da sua aptidão nas provas realizadas e ainda ao benefício que retira da aprendizagem realizada e que faz com o que aprendeu, ou seja, o insucesso escolar refere-se também ao abandono escolar após terminar a escolaridade obrigatória (Eurydice, 1995).

Em países como a Inglaterra nos Países Baixos e na Irlanda do Norte, o juízo de insucesso escolar é inexistente, sendo compensado por diferentes denominações. De uma forma geral, em relação aos países da União Europeia, embora haja distinções na definição do conceito de insucesso escolar, é unânime afirmar que «o insucesso escolar traduz a incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades, não obstante os esforços enviados nesse sentido. Traduz igualmente a dificuldade do sistema em compatibilizar uma educação de qualidade com uma educação para todos, capaz de assegurar a cada um uma parte ativa na sociedade» (Eurydice, 1995, p. 49).

### 2.2.2 Teorias explicativas do insucesso escolar

Existem três teorias explicativas do insucesso escolar e merecedoras de destaque pela sua importância que marcou três épocas distintas. São elas a teoria dos dotes individuais, a teoria do *handicap*<sup>4</sup> Sócio-cultural e a teoria sócio – institucional. Com o surgimento destas teorias, surge também a evolução do conceito do insucesso escolar, sendo que a teoria dos dotes surge no final da 2.ª Guerra Mundial, a

---

<sup>4</sup> Termo inglês que significa *vantagem* ou *desvantagem*. Pode também significar obstáculo, ou incapacidade (Wikipédia, 2012).

teoria do handicap surge nos anos 60 e a teoria sócio – institucional surge nos anos 70 (Gonçalves, 2002).

Passando a explicar cada uma das teorias supracitadas, a teoria dos dotes individuais identifica o aluno como principal responsável do seu sucesso escolar, sendo que este está depende das capacidades e da inteligência da criança ou jovem em questão. «Apoiada na convicção de que a inteligência é hereditária, um ponto de partida na vida de cada indivíduo, esta teoria baseia-se nas “medidas” da inteligência (essencialmente através dos testes), medidas que revelam a existência de consideráveis diferenças individuais» (Benavente e Correia, 1980, p. 10). Como seria de esperar, esta teoria embora fortemente criticada pelos meios académicos e científicos, é a que prevalece na opinião dos professores e da escola, sendo que desculpabiliza os demais sujeitos intervenientes no processo e encara o aluno como o único responsável pelo seu percurso académico.

Seguidamente, surge a teoria do *handicap* sócio – cultural, que defende que a criança quando chega à Escola traz consigo uma herança cultural que se traduz nas suas origens e que se reflete nas diferentes condições de vida, sendo assim, esta teoria sustenta que estas desigualdades sócio – culturais poderão desencadear o insucesso escolar das crianças mais desfavorecidas socialmente, pelo facto de se considerar que a sua herança sócio -cultural possa estar mais desajustada do modelo cultural aplicado na escola.

Por último, surge a teoria sócio – institucional que segundo (Almeida, 1994) o insucesso escolar surge também associado à escola, pelo facto que a instituição não consegue lidar com as diferenças encontradas entre as diferentes classes sociais dos alunos, estando assim o problema generalizado à escola e aos professores.

Alguns trabalhos foram desenvolvidos de forma a investigar e estudar a teoria sócio – institucional, autores como Basil Bernstein (*in* Almeida, 1994) e Bourdieu e Passeron (*in* Eurydice, 1995), mencionam nos seus trabalhos que a própria escola origina uma hierarquia social, evidenciando assim as diferenças entre as várias classes sociais que demarcam um estrato social de preferência, segundo o qual a escola se governa e revela as suas normas para com os alunos. Os alunos desfavorecidos não se encontram abrangidos pelas normas da escola, muito menos pelo estatuto social produzido pela instituição, razão pela qual muitas vezes estes alunos entram em conflito com a escola, dificultando assim o seu sucesso escolar tornando por vezes impossível a sua existência. O autor Bernstein salienta ainda nos seus estudos acerca do tema, que a escola utiliza um código linguístico bastante elaborado, código este que não é partilhado pelos alunos mais desfavorecidos, visto que estes utilizam um código mais restrito, com uma maior pobreza linguística. Este código linguístico restrito das classes sociais mais baixas é herdado pela sua família e pelas suas origens, sendo assim penalizados no seu sucesso escolar, pelo facto de este não ser o código utilizado pela escola.

Para Raul Iturra (1990), a escola é a linha de produção do insucesso escolar, pois esta não consegue lidar com mentes que já possuem um conhecimento cultural do real, sendo que a instituição por si só já possui a sua própria visão do real. Sendo assim, o insucesso escolar é gerado como uma norma «onde a acumulação histórica da experiência, diversa entre as diversas gerações e classes sociais ou sistemas e práticas de trabalho, têm um papel importante. É um processo, já que envolve experiências diversas que com a mesma sociedade têm os diversos grupos que a compõem» (Iturra, 1990, p. 104). Também para a autora Ana Benavente, «a escola produz obstáculos ao sucesso escolar de certos alunos, tanto ao nível do seu funcionamento como das suas práticas profissionais» (Benavente, 1990, p. 152), sendo que estes obstáculos provocam dificuldades acrescidas, assim como outras oposições que acabam por surgir.

Relacionando o insucesso escolar, com as fracas expectativas que por vezes os professores têm sobre os alunos, temos por exemplo o *efeito pigmaleão*<sup>5</sup>. Os autores Rosenthal e Jacobson (1992) referem na sua pesquisa, que quando os professores formulam expectativas elevadas em relação a determinados alunos, que estes conseguem geralmente apresentar um rendimento escolar superior em relação aos restantes colegas para os quais os professores mobilizam as expectativas menores. Estes autores, no seu trabalho de pesquisa, chegam mesmo a constatar o facto de que os professores usualmente possuem uma visão negativa e preconceituosa em relação aos alunos de classes mais desfavorecidas.

Esta última abordagem do insucesso escolar, não será defendida no meu trabalho, pois como professora recuso-me a gerar estereótipos, assim como a acreditar que o professor possa ter tamanha influência no sucesso do aluno apenas por idealizar ou criar expectativas em relação a este.

### **2.2.3 Causas do insucesso e abandono escolar**

Nos dias de hoje, embora a taxa de escolarização tenha abrangido valores bastante grandiosos para a população em idade escolar, ainda é de lamentar a subsistência do insucesso e abandono escolar, que se representa nas taxas de retenção e abandono no ensino básico. A implementação da escolaridade obrigatória não veio acabar com o insucesso escolar, muito menos evitar que o abandono escolar ocorra, antes pelo contrário, esta imposição de que os alunos têm uma obrigação de frequentar a escola até determinada idade, só veio piorar a situação, tornando preocupante o aumento das taxas de insucesso e abandono escolar. Não tem sido possível realizar o sucesso escolar de todos os jovens e torná-los possuidores da escolaridade básica, tal como era desejado, muito menos fazer com que os mesmos jovens que acederam à escola permaneçam na mesma durante os nove anos de escolaridade mínima obrigatória. Desta forma, o insucesso e o abandono escolar tomam proporções de natureza múltipla, sendo praticamente impossível a realização da universalidade escolar que se pretende atingir.

---

<sup>5</sup> Também chamado “Efeito Rosenthal”, é o nome dado em psicologia ao efeito das expectativas e percepção da realidade. A forma como ajustamos as nossas expectativas à realidade.

Em relação às leis atuais, a escolaridade mínima obrigatória foi alterada pela Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto de 2009, sendo que os alunos que no ano letivo de 2009/2010 frequentaram até ao sétimo ano de escolaridade, já foram abrangidos por estas medidas. Em relação aos alunos, que no mesmo ano letivo se matricularam no oitavo ano e seguintes, sujeitaram-se ao regime anterior, em que a escolaridade obrigatória seria até aos 15 anos de idade, ou seja, estes alunos pela lei teriam de ter pelo menos nove anos de escolaridade. A Lei n.º 85/2009 realça que "a escolaridade obrigatória implica, para o encarregado de educação, o dever de proceder à matrícula do seu educando em escolas da rede pública, da rede particular e cooperativa ou em instituições de educação e ou formação reconhecidas pelas entidades competentes, determinando para o aluno o dever de frequência". De acordo com a lei, isto significa que o Estado passa a ter o "dever de garantir a existência de uma rede de educação pré-escolar que permita a inscrição de todas as crianças por ela abrangidas e o de assegurar que essa frequência se efetue em regime de gratuidade da componente educativa".

Wolfgang e Glickman (1995) referem que os jovens que no presente se encontram de alguma forma socialmente banidos foram aqueles que no passado foram prejudicados pelo insucesso e abandono escolar. Deste modo, os autores concluem que estes dois fatores são fundamentais na constituição do "*eu social*"<sup>6</sup> dos indivíduos, provocando assim a marginalização e a incerteza social dos mesmos e levando ao aumento necessidade de assistência social. Em relação à minha pesquisa sobre o insucesso escolar e os fatores socioeconómicos, tais como a classe social de pertença dos indivíduos e a conclusão por parte dos autores Wolfgang e Glickman, resta-me afirmar que o insucesso escolar pode ser gerado por diversos fatores, mas esses mesmos fatores também poderão tomar uma dimensão mais intensificadora, caso os indivíduos se deixem afetar pelo insucesso escolar de que foram vítimas. A sociedade atual marginaliza de certa forma os jovens que não conseguiram atingir o sucesso escolar, ou que por algum motivo tiveram de abandonar a escola precocemente. Sendo assim, o insucesso escolar é um problema pertencente à esfera social e política, constituindo assim um autêntico desafio para os mais diversos países e para os seus governadores políticos. O mercado do trabalho fecha as portas a jovens que detiveram casos de insucesso e abandono escolar, não consentindo as mesmas oportunidades laborais e destruindo assim o grande objetivo da escola, a igualdade de oportunidades. À partida, um jovem que não tenha adquirido uma boa qualificação escolar, dificilmente alcançará um trabalho bem remunerado e esta circunstância irá de certa forma condicionar toda a sua existência, tornando esse jovem uma pessoa omissa pela sociedade.

Para autores como Davies (1981), Henderson e Berla (1994) existem dois tipos de insucesso escolar: o parcial e o seletivo, consoante este se refira apenas a uma ou mais disciplinas, ou seja, apenas a uma parte do currículo, e aquele que se encontra generalizado e que engloba a maioria ou todas as disciplinas fundamentais para que o sucesso escolar seja atingido. O objetivo da educação

---

<sup>6</sup> Consiste numa invenção do homem, por temer não ser aceite como é na realidade (Almstadter, 2010)

escolar, passa por amestrar, motivar e socializar os educandos. Além disso, a escola garante a tomada de conhecimentos por parte dos alunos, auxilia no desenvolvimento da personalidade, assim como na interiorização de condutas e valores, que serão de extrema importância no futuro dos jovens. Quando algum destes objetivos não é atingido na sua plenitude, diz-se que se está perante um caso de insucesso e abandono escolar. Desta forma, a percentagem de reprovações torna-se bastante concludente em relação a esta problemática, não permitindo que as restantes medidas educativas possam ser observadas. Deste modo, o baixo rendimento dos alunos e o abandono escolar precoce, são considerados fatores de influência comum na origem do insucesso escolar, todavia essa interpretação não é de todo a única, visto que se encontram diversos fatores na origem do problema, tais como:

1. Alunos que não se adaptam às normas da escola;
2. Alunos que apresentam comportamento irregular;
3. Alunos pouco trabalhadores, com falta de empenho.

Além dos fatores associados aos alunos, existem também os fatores encontrados na própria escola e que poderão levar ao insucesso escolar:

1. Quando o aproveitamento escolar dos alunos é baixo;
2. A adaptação social é deficiente;
3. Quando a autoestima dos alunos é destruída.

Existem outros fatores, que não têm origem institucional e que de algum modo se relacionam com o insucesso escolar. Avanzini (1997) cita alguns desses fatores:

1. O aluno não identifica as suas necessidades de formação;
2. O aluno pensa que a sua formação é ineficaz e que não vai de encontro com os seus propósitos de futuro;
3. O aluno não descobre na escola a formação que aspira;
4. O emprego que ambiciona não se identifica com os conhecimentos que a escola difunde.

Em conclusão, o insucesso escolar tem-se modificado ao longo do tempo, visto estar conexo com os avanços da sociedade e com as habilitações que vão sendo impostas pelo mercado de trabalho. Assim sendo, nos dias de hoje vivemos perante uma sociedade exigente e que estipula um conhecimento mais rigoroso, em que as habilitações literárias e a instrução exigida pelo mercado de trabalho são cada vez mais elevadas. Desta forma, para Marchesi e Pérez (2004), a dificuldade reside no facto de se determinar com exatidão em cada momento da história, os devidos conhecimentos que os jovens devem de assimilar de forma a fazerem parte da sociedade.

As estratégias a eleger contra o insucesso escolar, poderão não produzir o efeito pretendido e atribuir a responsabilidade a alguém também não será o caminho. Dentro deste contexto, existem ações que devem ser tomadas em consideração e que serão fundamentais na luta contra o insucesso escolar, tais como rever a composição dos programas curriculares e a carga horária semanal dos alunos, com o objetivo de adequar estes dois fatores o mais possível às capacidades dos alunos. É necessário que sejam deliberadas algumas metas e objetivos, com vista ao combate do insucesso e do abandono escolar, caso contrário este será sempre um obstáculo na construção da nossa sociedade e na solidificação de relações entre os elementos da mesma.

#### **2.2.4 Insucesso escolar do aluno ou do sistema escolar?**

Portugal apresenta uma grande taxa de insucesso escolar, existindo uma maior incidência nas camadas sociais mais baixas. Existe assim, uma grande discrepância entre a cultura da escola e a cultura da criança, que leva ao insucesso escolar do aluno. Este fenómeno é analisado como reflexo de disfuncionamento ao nível do aluno, da família, dos programas ou do professor. Para os professores, o insucesso escolar traduz-se na falta de bases, de motivação, de capacidade dos alunos ou ainda do disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e educativas. Para os pais e público em geral, os professores terão a sua quota-parte de culpa. (Roazzi e Almeida, 1988).

Coloca-se assim um grande problema, estará a escola aberta a todos? Estará a escola a respeitar todos na sua individualidade ou existirá discriminação de grupos/indivíduos? Os defensores de uma resposta positiva, partem do pressuposto que todo o indivíduo tem igual acesso à educação e atribuem à escola um papel importante para a mobilidade social, independentemente da sua cultura e da classe social. Por outro lado, os que respondem negativamente consideram a escola a reprodução da estrutura social existente, a escola seria um agente de obstrução das vias de acesso à promoção social, por parte das classes sociais mais baixas. (Roazzi & Almeida, 1988). A maioria dos autores refere-se aos mesmos fatores capazes de desencadear o insucesso escolar do aluno, mas apesar da consciência de que o universo desses fatores pode ser bastante grande, existe a perceção de que a Escola não pode mudar as características neurológicas da criança, o seu ambiente familiar ou a classe social de pertença. (Schultz, Florino & Erikson, 1982). Alguns autores apontam a escola como um dos fatores mais seguros na reprodução social e conservação dessa mesma estrutura, sendo que nenhum sistema social evoluído dos dias de hoje pode prescindir da sua existência, pois a escola desempenha um papel fundamental na proliferação das relações sociais, conservando e avivando as diferenças sociais registadas numa sociedade dividida em classes (Bourdieu, 1972; Harper et al., 1980; Snyders, 1977). Entende-se assim, que além do sucesso escolar estar ligado à origem social do indivíduo, pode este contribuir por aumentar as diferenças sociais existentes, na medida em que o programa desenvolvido pela escola assim o permite. Vários autores afirmam, que a cultura de escola que se pratica, é uma cultura que apresenta um disfuncionamento em relação às classes sociais mais desfavorecidas, essas



diferenças assinaladas nas classes mais baixas, não têm sido suficientemente enaltecidas pelos professores, pela escola e pelo sistema educativo de cada país. Sendo assim, existe uma cultura de escola identificada a uma classe social dominante, constituindo-se como paradigma e sendo transmitida como objeto único a todos. Um estudo efetuado sobre o tema e que abarca vários países garante que existe uma grande distância entre as práticas escolares e as experiências sócio culturais de meios desfavorecidos, sendo este fator determinante na origem do insucesso escolar (Brandão, Baeta e Rocha, 1983).

Os professores procuram informar-se acerca da origem e da história social de cada aluno, mas por vezes, essa procura acaba por não ter nenhuma aplicação ou alteração na prática do professor nem resultar numa forma de ensino pessoal, caindo-se assim no erro de por vezes nas reuniões de avaliação se julgar o aproveitamento escolar do aluno segundo a sua classe social de pertença, facto antes investigado pelo professor e que apenas serviu como uma muleta do seu insucesso escolar. Desta forma, um conhecimento mais profundo da especificidade empírica de cada aluno poderia ter uma diligência muito positiva no processo de ensino e aprendizagem. O sucesso da aprendizagem poderia ser realmente alargado pelo recurso à cultura e às aprendizagens extraescolares de cada aluno. Existem alguns estudos que demonstram que trabalhos realizados com crianças desfavorecidas têm mais sucesso na sua aplicação cognitiva se forem baseados em experiências diárias dos alunos e não em testes formais, mesmo que essas façam apelação às mesmas estruturas lógico-cognitivas (Carraher, Carraher e Schliemann, 1985; Roazzi, 1987).

Um estudo realizado nos Estados Unidos, Portugal e Irlanda, demonstrou que os professores por vezes apresentam uma perceção negativa face às capacidades cognitivas dos alunos, registando-se com maior frequência em Portugal, não estando estas perceções relacionadas com os resultados obtidos em testes escolares ou de aptidão mental, possivelmente porque os professores à partida já possuem expectativas sobre os diversos alunos e que nem sempre são as mais corretas (Fontes e Archer, 1985). Em segundo ponto, existem estudos, onde foi comprovado, que por vezes a repetição ou reprovação escolar nem sempre desencadeiam os comportamentos esperados, levando a questionar se a repetição escolar pode ser tida como prática educativa (Kamii e Weikart, 1963; Dobbs e Neville, 1967; Camargo, 1975). O facto de o comportamento esperado não ocorrer, mesmo depois da repetência escolar, favorece o aparecimento de sentimentos pessoais por parte dos professores e nos alunos que reprovam, sentimentos de frustração, baixa autoestima e de incapacidade (Camargo, 1975). O professor deverá alargar os seus horizontes e não criar estereótipos em relação aos seus alunos, para que a relação professor-aluno não fique constrangida, pois todos os jovens são capazes de obter o sucesso escolar independentemente do seu percurso escolar, não pode é existir um julgamento generalizado do “bom” e “mau” aluno.

É necessário que a escola amplie os seus horizontes, promovendo um exercício de capacitação a vários níveis, tendo em conta as potencialidades, motivações e experiências de cada aluno. A escola deve estar atenta às consistências sociais de cada indivíduo, considerando as diferenças como diferenças e não como deficiências (Benavente, 1988).

### **2.2.5 Estratégias de combate ao insucesso escolar**

A solução para o combate ao insucesso escolar poderia ser recorrer à cultura de cada aluno e ajustar os conhecimentos já adquiridos extra escola, aos novos conhecimentos e conteúdos programáticos. Nesse caso terá de haver uma mudança na perspectiva da análise do insucesso escolar, por parte das instituições e dos profissionais de educação, assim como a necessidade de uma análise sociopolítica do problema do insucesso escolar.

As investigações levadas a cabo para estudar e trabalhar as estratégias elaboradas pelas escolas no combate ao insucesso escolar, são incluídos na corrente sócio institucional. Os estudos efetuados em relação ao papel da escola e o insucesso escolar demonstram que existe uma relação entre os recursos de que as escolas dispõem e os resultados escolares. De qualquer forma, nem todos os estudos realizados são unânimes nas suas conclusões. Por exemplo, o autor Jencks demonstrou a existência de resultados contraditórios (*in* Canário, 1995), onde os mesmos recursos em escolas diferentes apresentaram diferentes resultados face ao desempenho escolar dos alunos. Desta forma, talvez não sejam os recursos que estejam na base da relação direta com o insucesso escolar do aluno, mas sim o uso que se faz desses mesmos recursos, é o que se conclui de outros autores como por exemplo (Good e Weinstein, 1995).

Em relação à eficácia escolar, também vários estudos têm sido desenvolvidos no sentido de se atingir o conhecimento acerca das variáveis e estratégias adotadas pelas escolas e que poderão assim influenciar o sucesso escolar do aluno. Desta forma, conclui-se que essas mesmas variáveis possuem carácter organizacional, e possibilitam às escolas um vasto leque de estruturas, comportamentos e processos, para que estas possam assim garantir o sucesso escolar dos seus alunos, assim como a eficácia dessas mesmas escolas. Autores, como Ronald Edmonds (*in* Good e Weinstein, 1995); Purkey e Smith (*in* Marinheiro, 2000); Oakes (*in* Amaral, 2002) e Cohen (*in* Marinheiro, 2002) apontam nos seus trabalhos de investigação, diversos paradigmas de caracterização de escolas eficazes, assim como indicam também variáveis que conduzem a essa mesma eficácia. Sendo assim, estas variáveis centram-se na gestão organizada da escola, na qualidade de ensino e na importância da existência de um clima tranquilo para que o sucesso do aluno possa suceder. Purkey e Smith (*in* Marinheiro, 2000) ressaltam ainda a importância da existência de um corpo docente estável, o envolvimento e cooperação dos pais, a autonomia da escola que se estabelece da gestão efetuada, o tempo despendido com a aquisição de conhecimentos e ainda a existência de objetivos claros,

concisos, a ordem, as elevadas expectativas e a disciplina que a própria escola adverte para com os alunos. Oakes (*in* Amaral, 2002) e Cohen (*in* Marinheiro, 2002) destacam o valor do acesso ao conhecimento por parte do aluno, assim como a partilha de valores e de culturas entre professores e alunos.

Embora a eficácia escolar seja um tema bastante abordado pelos mais variados autores, essas mesmas abordagens demonstram algumas delineações que são assim colocadas em destaque por outros autores, como por exemplo (Thomas *in* Brunet, 1995; Bosker e Jaap, 1995; Good e Weinstein, 1995) que referem que os resultados referentes a este estudo, nem sempre se apresentam de forma constante, remetendo para a ideia de que as variáveis expostas pela eficácia da escola, poderão não estar diretamente relacionadas com o sucesso escolar. Segundo Jean-Louis Derouet (*in* Nóvoa, 1995, p. 21) «as investigações já demonstraram a importância do efeito de estabelecimento de ensino, mas ainda não conseguiram encontrar um método que permita estudar os respetivos processos».

O objetivo seria reproduzir uma escola inclusiva, em que o ensino é inteligível a todos, gerando a igualdade de conjunturas entre as diferentes classes sociais e culturas. No entanto, estas condições não perduram, na medida em que as motivações e a cultura que levam à obtenção de um diploma, variam conforme o meio sócio familiar, originando resultados discrepantes em relação ao sucesso e à mutabilidade social. Contudo, tal como menciona Avanzini (1997), a escola não poderá ser culpabilizada pelas disparidades sociais, nem sequer pela abolição das mesmas, pois assim sendo, a escola seria a única responsável pela estratificação social existente, facto que não está relacionado apenas com a escola mas também com a condição económica das famílias. Assim sendo, quando se menciona o fracasso das políticas educativas de uniformização, o objetivo é referir que talvez as políticas educativas não tenham falhado na totalidade, mas sim os jovens de classes sociais mais elevadas tenham sabido aproveitar melhor as oportunidades de êxito, pelo facto da sua educação se encontrar direcionada para os valores da aprendizagem social. Desta forma, a desigualdade assenta na diferenciada educação familiar que os alunos levam para a escola e que fazem a partir da mesma Walford (1996). Se para Walford, o insucesso escolar está unicamente centralizado no aluno e no seio familiar, sendo este de carácter particular e desculpabilizando assim a escola, para outros autores como Lareau (1989) e Pringle (1998) esta forma de pensamento é incorreta, visto que compete ao sistema educativo dos vários países interrogar sobre a eficiência das instituições e a qualidade do ensino. Para Pringle, o insucesso escolar que se vive nos dias de hoje é resultado da massificação escolar e de reestruturações desorganizadas por parte das instituições.

Desta forma, é bastante explícito que analisando todas as teorias sobre a origem do insucesso escolar, se pode concluir que nenhuma delas por si só é suficiente para que o insucesso escolar permaneça no ensino. Sendo assim, a única justificação possível para a subsistência do insucesso escolar relaciona-se com o somatório de todos os fatores, onde na sua junção se poderão encontrar argumentos elucidativos.

## **2.3 O enquadramento social do aluno**

### **2.3.1 Importância de variáveis sócio familiares e do género no desempenho escolar**

O contexto familiar em que o aluno está inserido, é de extrema importância no desenvolvimento social deste, assim como no seu progresso como pessoa e ser intelectual. Sendo a aprendizagem um ato intrínseco, multifacetado e multi contextualizado, significa que a criança poderá aprender não só e apenas por si, como também por diversos fatores, tais como o contexto familiar em que está inserido, percebendo assim, que a família poderá ser a grande geradora de conhecimentos pré-adquiridos que à partida o aluno já possui como expectativas levadas para a escola e que a partir daí evolui. Além do carácter antecedente que a família poderá gerar, existe ainda o carácter em simultâneo, em que este acompanhamento por parte da família vai acontecendo à medida que a criança ascende a níveis mais elevados em contexto de sala de aula. É de salientar, que este acompanhamento é diferencial e varia consoante o contexto familiar e a sua natureza.

Durante as últimas décadas, a literatura é unânime, quando se refere a diferenças cognitivas dos sujeitos de acordo com a categoria social a que pertencem, incluindo assim o grupo étnico, a classe social e o grau de formação académica (Almeida, 1988; Anastasi, 1972; Bernstein, 1975; Reuchlin, 1972). De forma geral, o resultado dos testes de inteligência demonstram valores superiores nas classes sociais mais favorecidas economicamente, geralmente que vivem em meio urbano e que apresentam um nível de escolarização mais elevado (Almeida, 1988; Soczka, 1995). Estes resultados, por vezes são questionados e postos em análise, colocando-se a hipótese da estrutura do próprio teste poder contribuir para a discrepância nos resultados (Almeida & Roazzi, 1988). Os testes disponíveis permitem obter uma informação válida sobre os diferentes graus de habilidade dos alunos, assim como da estrutura cognitiva, proporcionando assim orientação para uma melhor aprendizagem e um ensino mais rigoroso (Simões & Albuquerque, 2002). Alguns alunos brilhantes podem mostrar um baixo desempenho nos testes de inteligência em contexto de sala de aula, sendo que essa fraca prestação poderá ser devida a problemas de nível emocional, de relação com os pares, do método de ensino do professor, ou ainda de dificuldades na utilização de artefactos culturais, tais como os manuais adotados e a própria cultura escolar. O facto de existir por vezes este fraco desempenho de alunos brilhantes em testes de inteligência, faz com que seja de extrema importância analisar a origem sociocultural dos alunos e compará-la com a interpretação que cada um faz dos resultados obtidos nos testes de inteligência, evitando-se assim a marginalização das classes populares e a supremacia das classes médias (Almeida & Roazzi, 1988; Anastasi, 2003; Graham, 1991; Roazzi & Souza, 2002; Roazzi, Spinillo & Almeida, 1991). Desta forma, as questões sociais na atualidade continuam a ser utilizadas, o problema reside apenas no facto de grupos pertencentes a classes sociais diferentes poderem ou não ser avaliados segundo os mesmos parâmetros de avaliação das funções cognitivas dos

sujeitos e ainda se as provas devem ser idênticas assim como os itens utilizados (Claudette & Noronha, 2003; Primi, 2002). A solução seria a construção de testes “interculturais”, constituídos por itens com pouca linguagem e que envolvessem questões de aprendizagem escolar e a própria cultura de cada sujeito (Almeida, 1994; Simões, 1994). Sabe-se assim, que esta necessidade de ajustamento dos testes de inteligência existe, pelo facto de se ter em conta a diversidade sociocultural do indivíduo, no entanto, não existe conhecimento quanto às formas mais adequadas de o fazer. Em relação aos testes estandardizados, falham na identificação das capacidades culturais e linguísticas próprias de cada comunidade e em relação aos indivíduos em geral (Naglieri & Ford, 2003). Os testes que valorizam a habilidade cultural e as capacidades cognitivas de cada grupo social são mais centrados em questões não-verbais, demonstrando assim uma maior adaptação a grupos minoritários de raça negra em comparação com testes tradicionais (Almeida, 1994).

O desenvolvimento social e cultural do indivíduo inicia-se na infância, assim que a criança toma consciência do meio em que está inserida, com o avançar do tempo é o ambiente que irá limar as diferenças e semelhanças psicológicas que existem entre os indivíduos, desta forma, é de extrema importância que ao avaliar as capacidades cognitivas da criança se tenha em consideração a sua história passada em interação com o meio de pertença (Bachs, 1999). Apesar da importância das variáveis sociais no desempenho escolar da criança, esta associação não está completamente esclarecida. Alguns autores (Blin & Gallais-Deulofeu, 2005; Fonseca, 1999; Machado, 1989; Manning & Baruth, 1995) mencionam o facto de crianças provenientes de meios desfavorecidos possuírem ambientes familiares pouco estimulantes intelectualmente, além disso, estas crianças por vezes tendem a adotar uma atitude negativa face à escola, menor motivação, assim como maior dificuldade na aplicação das tarefas escolares (Faria, 1998). Existem ainda alguns autores que reforçam esta ideia, mencionado que algumas crianças de classes desfavorecidas, são pouco estimuladas para a intelectualização dos seus atos e para o desenvolvimento da linguagem, o que os prejudica sobremaneira na realização dos testes de inteligência, não encontrando familiarização nos itens apresentados (Almeida, 1988; Debray, 2003; Fonseca, 1999; Morais, Peneda & Medeiros, 1992; Reuchlin, 1972, 1975).

Os estudos sociológicos salientam os padrões culturais, a linguagem e o próprio processo de socialização da criança no seio familiar, assim como na comunidade de pertença como o grau em que se afastam ou se aproximam das práticas e dos padrões estipulados e exigidos pela Escola. Os fatores sociais que poderão ou não influenciar o desempenho dos alunos na escola são: os hábitos, planos e estilos de vida no seio da família, as condições de vida, a linguagem, o acesso a bens culturais como livros, jogos, novas tecnologias e a zona de residência (Formosinho, 1987). Nas classes desfavorecidas, as taxas de insucesso escolar são bem mais elevadas e diferenciadas onde estão incluídas as crianças pertencentes a famílias de operários, camponeses, minorias étnicas, que vivem por vezes em bairros sociais ou zonas urbanas degradadas (Gomes, 1987).

Luísa Saavedra, no seu estudo, menciona ser importante ter em consideração a conceptualização teórica da heterogeneidade das classes, uma vez que poderão ser estes fatores determinantes ou não no desempenho escolar da criança. Em relação a esta heterogeneidade das classes sociais, diversos autores (Luísa Saavedra, 2001; Amâncio, 1994; Deschamps, 1984; Lorenzi -Cioldi, 1988) iniciaram uma chamada de atenção para este facto. Existe uma relação entre o género e a classe social a que alguns autores (Davy, 1995; Grácio, 1997; Walkerdine, 1998) se referem e que os estudos têm indicado que dentro da mesma classe social, geralmente as raparigas obtêm as melhores notas, quando comparando as raparigas de classes sociais baixas com rapazes de classes sociais favorecidas, são eles que registam as notas mais altas. Existe assim uma relação evidente entre o insucesso escolar e a classe social de pertença. Autores de cariz sociológico afirmam que este insucesso escolar relacionado com as classes sociais baixas, foi desenvolvido pelo facto de a escola ser construída à medida da classe média (Bourdieu & Passeron, 1977; Giroux, 1992,1997).

### **2.3.2 A importância da socialização primária**

O facto de existir uma chamada socialização primária, que é assim fornecida pelo contexto familiar, é de extrema importância no desenvolvimento cognitivo da criança e irá influenciar e condicionar todo o processo da criança em sala de aula. A ocorrência de muitos conceitos, conhecimentos e estruturas linguísticas são introduzidos de forma gradual pela família e fazem com que haja um paralelismo, ou uma continuidade, entre o que a criança aprende em casa e o que aprende na escola, e na maioria das vezes, este processo é bastante facilitador e motivador do desenvolvimento e do desempenho intelectual das crianças e dos jovens alunos. Sendo assim, os alunos que encontrem uma maior proximidade e ligação com a sua família, certamente terão mais facilidade em perceber o valor da Escola como instituição que prepara para o futuro, na medida em que a família fará por lhes inculcar tais valores.

Existe assim uma socialização primária que começa em casa no seio do ambiente familiar, seguidamente quando a criança inicia a escola, esse processo de socialização irá sofrendo alterações e transformações consoante o percurso escolar do jovem. Desta forma, a socialização primária poderá ser a “rampa de lançamento” para o futuro da criança que será fulcral no seu desenvolvimento e poderá contribuir não só para um crescimento saudável como também para um amadurecimento em relação à perspectiva que o jovem tem da escola, tornando-se bastante positivo no caso da socialização primária existir e ser compensadora para o jovem.

Nas décadas de 50 e 60 do século passado, surgiu a teoria da “socialização deficiente das classes populares”, esta teoria baseava-se numa socialização inadequada por parte das famílias das crianças provenientes das classes mais desfavorecidas, fator esse, que poderia explicar o insucesso escolar destas crianças (Gomes, 1987).

Durante a década de 70, surgiu a teoria da reprodução social e cultural, que explica o sucesso escolar segundo o papel que é cometido à escola, numa sociedade constituída por classes, grupos e meios sociais favorecidos. Defende-se assim, que a escola seleciona os alunos não pelas suas capacidades, mas sim por pertencerem a determinada classe, grupo ou meio social privilegiado, contribuindo assim para a reprodução da estrutura social. Esta teoria explica o insucesso escolar do aluno pela ausência de *capital cultural*<sup>7</sup>. Este *capital cultural* terá realmente um papel primordial no sucesso escolar do aluno, isto porque facilitará sem dúvida o desempenho na escola por parte dos alunos, sendo que estas crianças apresentam uma maior afinidade com a família de origem, uma maior facilidade verbal, assim como uma maior cultura geral, que a escola considera como a “cultura válida” (Araújo, 1987). Numa escola que se pretende inclusiva, é de extrema importância que se conheçam as características dos alunos, de forma a facilitar a construção de projetos educativos próprios que possam responder às necessidades das diversas crianças e jovens.

### 2.3.3 Conceito de Classe Social

Classe social é caracterizada pelo domínio de uma estratificação social na sociedade atual. O conceito surgiu no século XIX, refletindo as transformações ocorridas na estrutura social com as revoluções política e industrial dos finais do século XVIII. As antigas classificações em "estados", "ordens", ou "castas" deixaram de fazer sentido face ao desenvolvimento de novos grupos sociais. Em busca de um conceito que defina classe social segundo a linha da minha investigação, encontro a visão de Karl Marx, que defende que independentemente da sociedade em que se vive, existe sempre uma classe que domina, ou seja que controla ou influencia o Estado ou Governo. A existência de classes sociais na visão Marxista é resultado dos papéis que os diferentes grupos ocupam ao nível do processo de produção, sendo que é deste processo que depende assim o rendimento, o estilo de vida e outras características culturais que diferenciam as diversas classes.

Para o autor Poulantzas (1974), que afirma que a classe gera consciência e uma ideologia sendo chamada de “classe para si” quando define a *nova pequena burguesia*<sup>8</sup>. Nos últimos tempos, diversos autores (Amâncio, 1994; Deschamps, 1984; Lorenzi-Cioldi, 1988) têm-se referido ao carácter não homogêneo das diferentes categorias sociais. Sendo a classe social, um fator heterogêneo, faz sentido ser estudado em relação ao contexto familiar, ou seja, as condições de habitação, a composição do agregado familiar, as condições sócio afetivas em que a criança está inserida, assim como o fator socioeconómico que nos chega associado à classe social. Não podemos proceder ao estudo apenas da

---

<sup>7</sup> Conjunto de recursos, competências e apetências disponíveis ou mobilizáveis em matéria de cultura dominante ou legítima. (Bourdieu, 1997)

<sup>8</sup> «A burguesia constrói-se como classe na prática, defendendo coletivamente os seus interesses. Segura da sua posição dominante, ela está em condições de fazer a teoria dessa posição e pode mesmo oferecer-se ao luxo de negar a existência de classes antagónicas. A burguesia não existe somente sobre o modo objetivo da classe em si, mas ela existe para si no seu modo prático, de onde ela pode recusar a teoria que lhe permitiria construir as representações adequadas da sua posição de classe» (Pinçon, 2006, p.101).

classe social, sem tentar perceber qual o contexto familiar, pois o estatuto ocupado pela criança ou pela família desta pode muitas vezes surgir-nos omitido ou “camuflado” por imensos fatores, e pode assim cair-se no erro ao deduzir determinada classe social para a criança em questão.

## **2.4 Fatores sociais condicionantes do insucesso escolar**

### **2.4.1 O rendimento familiar, a habitação e os transportes**

Desde o momento que a escolaridade básica se tornou num facto universal e extensível a todos, que tem sido indispensável determinar os instrumentos que permitem a sua realização, tais como: a gratuidade e a obrigatoriedade da escolaridade. Para que o segundo fator seja possível, é necessário que o primeiro possa ser concretizado, muito embora, o ensino gratuito não consiga fazer face a alguns encargos decorrentes da escolaridade obrigatória, tais como deslocações até à escola e da escola para casa, alimentação para que os alunos possam permanecer na escola até ao fim das aulas e encargos da família devido a incompatibilidade de horários, sendo que nesta situação são as famílias mais carenciadas que se encontram mais afetadas. Além dos encargos diretos com a frequência do aluno na escola, existem depois encargos relacionados com a educação dos seus filhos, sendo que os próprios jovens deixam de poder ajudar em casa com um vencimento.

Tal como Antunes (1989) refere, a escola, através da Ação Social Escolar comparticipa algumas despesas, tais como (transportes, alimentação, material escolar). No entanto, na maioria dos casos, esta comparticipação é apenas parcial. Desta forma, os alunos pertencentes a famílias que vivem em condições complicadas a nível financeiro acabam frequentemente por desistir dos estudos muito cedo, pois não têm forma de cobrir os custos que a escola acarreta. Ou, não desistindo, não possuem o material escolar completo e faltam frequentemente. Verifica-se assim, que em alguns casos a saída precoce dos jovens do ensino, aliado ao insucesso escolar, está muitas vezes relacionado com o facto de ser necessário que estes jovens comecem a trabalhar para ajudar a família, visto a maioria deles serem oriundos de famílias carenciadas. Segundo Portes (2000), denota-se que alguns alunos que têm direito aos Apoios Sociais, muitas vezes por vergonha talvez não os solicitam, preferindo assim abandonar a escola por incapacidade de cobrir as despesas. Isto acontece porque, na adolescência fase em que a personalidade se forma e desenvolve, poderá ser traumático para alguns jovens sentirem que são diferentes e que de alguma forma se sentem inferiorizados. Sendo assim, é aceitável concluir que o rendimento económico das famílias condiciona o acesso às escolas, a permanência nas mesmas e poderá também levar ao insucesso escolar (Antunes, 1989).

Em relação à análise da habitação e do local onde a mesma está estabelecida, pode-se afirmar que geralmente nas habitações situadas em bairros mais degradados, os alunos que aqui vivem não são



direcionados segundo a cultura e a educação que se defende nas escolas. Por oposição, nos bairros da alta sociedade, as vivências e os hábitos coadunam com as normas da escola. É de referir a importância do espaço e do conforto a que o jovem está submetido, pois com certeza que estes fatores influenciam assim ao sucesso escolar do aluno. Por exemplo, as famílias mais carenciadas, por norma possuem famílias numerosas, com falta de espaço e condições, o que na maioria das vezes dificulta as aprendizagens, dificultando ao aluno a realização dos trabalhos de casa ou do seu estudo diário, sendo esta condição um fator relevante para a desmotivação do jovem face à escola. Nogueira (2000) releva a importância da existência de um clima agradável e favorável ao estudo, para que o aluno consiga mais facilmente atingir o sucesso escolar.

Diariamente, os alunos percorrem distâncias longas e vagarosas para poderem chegar à escola. Além do tempo disperso nas deslocações, advém a condição dos custos que os transportes públicos acarretam, que para muitas famílias constituem uma despesa extra. Alguns alunos fazem percursos muito extensos numa base diária, chegando ao fim do dia com um cansaço extremo, lesando assim o tempo que poderia ser aplicado aos estudos e à elaboração dos trabalhos de casa. Os próprios horários dos transportes, também limitam os jovens, visto que estes estão sempre dependentes desses mesmos horários, estendendo a distância de casa à escola e da escola a casa.

Para a ocupação dos tempos livres dos alunos, que permanecem após o *términus* das aulas, seria fundamental que as escolas pudessem incrementar atividades de ocupação com apoio ao estudo, ou simplesmente atividades extracurriculares, mas a maior parte das escolas não possui tal préstimo e as bibliotecas geralmente fecham demasiado cedo, submetendo os alunos a saírem para a rua à espera dos transportes para irem para casa ou simplesmente para algum outro lugar, que na maioria das vezes os prejudica, visto que os locais que os jovens frequentam deterioram o seu desenvolvimento escolar, onde acabam por arranjar companhias desagradáveis que os levam para maus vícios como o álcool, o tabaco e por vezes a droga, fazendo assim com que os jovens se arruinem.

#### **2.4.2 Expectativas familiares**

Tal como refere Lahire (1977), a família assume um papel essencial na vida escolar dos jovens, visto que é através da família que estes jovens recebem as motivações e daí interiorizam as suas ações e comportamentos, sendo que estas crianças aprendem por observação ou por imitação dos adultos que lhe são próximos. Assim sendo, as atitudes, condutas e valores dos adultos tornam-se o centro da atenção dos jovens.

Para o autor Pardal (2000), o nível de qualificação escolar da família está associado ao sucesso ou insucesso escolar do aluno, na medida em que pais com maior qualificação, geralmente possuem uma maior perceção da sociedade e do mercado de trabalho, acabando por motivar os seus filhos nas

melhores escolhas profissionais, sendo notório que esta situação na generalidade das situações se atribui às classes mais favorecidas.

Segundo o autor Wyness (1997), a categoria socioeconómica e cultural do aluno condiciona o seu desempenho escolar, surgindo assim o meio socialmente desfavorável associado à incapacidade de vencer os obstáculos escolares, que outras classes sociais superam com comodidade. Conclui-se assim, que as expectativas familiares em relação ao rendimento escolar do aluno são indispensáveis e poderão incutir o sucesso ou insucesso escolar dos jovens, na medida em que alunos com pais interessados e preocupados com a sua aprendizagem terão mais desembaraço em encontrar o sucesso escolar, ao contrário de jovens em que a sua família é desinteressada, passa por contrariedades económicas e preferem que os filhos procurem um trabalho que possa ajudar no sustento familiar, em vez de desperdiçarem tempo com os estudos.

A relação entre a escola e a família dos alunos vai muito para além da relação entre professores. Segundo Benavente (1992), a relação entre a escola e a família poderá ser bastante distinta, variando conforme a classe social de determinada família e a apreensão que a mesma tem em relação a normas, condutas e valores. Relacionado com a temática, autores como Jonathan (1993) e Henry (1996), relatam que as famílias desfavorecidas geralmente confiam irrefletidamente nas disposições e potencialidades da escola, vendo nela um revelador irrefutável da inteligência e das capacidades dos filhos. Contudo, estas famílias não conhecem a escola na íntegra, nem o seu funcionamento e ao mesmo tempo não possuem eles próprios conhecimentos ou interesse para poderem auxiliar os seus filhos. Por oposição, nas famílias mais abonadas denota-se preocupação por parte dos pais com os estudos dos filhos, sendo que estes vão a reuniões e seguem atentamente o percurso escolar dos seus filhos, dirigindo sempre motivação aos filhos para que estes possam atingir o sucesso escolar. Para a escola é fundamental a comunicação e o cruzamento de informações por parte da escola com os pais, nomeadamente ao nível de assiduidade, pontualidade, comportamento e avaliação dos alunos, sendo importante que se faça chegar a devida informação aos pais sempre que existe a necessidade de se efetuar um reparo. A colaboração da família com a escola é de extrema importância, tentando desenvolver estratégias que possam assim melhorar o desempenho dos alunos, passando por criar um elo de ligação e cooperação entre a escola e os pais impulsionando a entajuda e fomentando o espírito de equipa e a construção de parcerias que apoiem a qualidade do ensino (Stoer & Silva, 2005).

Desta forma, é essencial o envolvimento da família com a escola, não só com os professores, mas também com os *Diretores de Turma*<sup>9</sup>, de forma a afiançar a comunicação entre os elementos desta conexão e garantir o apoio aos alunos.

## 2.5 A escola

### 2.5.1 A escola como organização nos dias de hoje

A escola como sistema organizado surge no contexto de eficácia em que a instituição poderá ser mais ou menos eficaz na qualidade do ensino, quanto melhor for a gestão da sua organização. Assim sendo, «o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos» (Nóvoa, 1995, p. 25).

Para Grilo (2008), a eficiência de uma escola está totalmente dependente do seu líder, ou seja, quanto melhor for a sua gestão e mais forte for a sua liderança, mais eficiente será a escola. Por sua vez, Lima (2006) refere que é fundamental que se estude o passado e o presente de uma escola, como forma de combate ao insucesso e ao abandono escolar, sendo assim, é importante que o líder responsável pela gestão da escola proceda a esse mesmo estudo, colaborando para a eficiência da escola. Para que as escolas possam funcionar como sistemas de organização é necessário que as mesmas possam adquirir autonomia e que sejam dotadas de rotinas de gestão e metodologias de avaliação, sendo que os professores deixarão de ser meros transmissores do conhecimento e passarão a ser também gestores da organização escolar. O conceito de escola como cultura de organização surgiu na década de 70 e com ele a ideia de que, cada escola tem uma organização muito peculiar e particular, em que são expressos os valores, crenças e ideologias partilhados pela comunidade escolar e pelos elementos dessa mesma organização, que segundo Hedley Beare (*in* Nóvoa, 1995), estão implícitos na *zona de invisibilidade*<sup>10</sup> inserida na cultura organizacional, por oposição na *zona de visibilidade*<sup>11</sup> implanta-se o comportamento, as manifestações visuais, simbólicas e verbais. Assim sendo, a cultura organizacional é constituída por elementos pertencentes a estas duas categorias e que a análise dessa mesma cultura escolar, não pode ser desprovida da referência ao meio social em que se insere, assim como às interações que se relacionam com esse meio. Inserido nas manifestações simbólicas, temos os elementos da escrita, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola, que se refere ao «documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios,

---

<sup>9</sup> Na atual organização escolar, os Diretores de Turma exercem uma atividade de extrema importância. Representa a figura do verdadeiro líder.

<sup>10</sup> Bases conceptuais e pressupostos invisíveis.

<sup>11</sup> Os primeiros a serem percebidos na dinâmica da organização. Diz respeito a manifestações visíveis.

os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa» (Diário da República, 1998). Neste documento, evidencia-se a política de escola, assim como as funções de cada membro representativo da organização escolar.

É de lamentar que nos dias de hoje, a ideia de escola como uma organização é ainda pouco habitual e pouco aprendida, não indo de encontro com as verdadeiras carências que a escola apresenta, havendo assim muito trabalho para realizar nesta área. Na atualidade, a escola faz parte do dia-a-dia da nossa sociedade, construindo assim um fator social de extrema importância e relevância na caracterização do nosso passado, presente e com certeza o nosso futuro como cidadãos e como povo pertencentes a uma determinada cultura, cultura essa que se expressa através da escola.

Para Caron (1996), as etapas da vida são determinadas de modo muito marcado pelos papéis desempenhados ou que por alguma razão deixaram de o ser. Para a maioria das pessoas, esses papéis estão relacionados com a posição social que se adquire com a idade, sendo que a escola e o tipo de educação recebido na infância e na adolescência influenciam e passam a marcar a ideia que se tem desses mesmos estádios de vida. Para Caron, é então a escola e as experiências vividas na escola que passam a ditar o ritmo da idade. Quando o jovem ou a criança ingressa na escola, regista-se uma separação entre o seu meio familiar e o meio escolar, onde a criança cresce e se aproxima do ser adulto e onde os professores passam a desempenhar um papel fundamental na vida do jovem aluno, não só como familiares, mas também como amigos e conselheiros, prestando auxílio e divulgando os seus conhecimentos. Esta é a escola dos dias de hoje e que se pretende que permaneça, uma escola colaborativa onde reine a partilha e a cooperação entre alunos e professores e que as partilhas dessas mesmas experiências e saberes, possam dotar os alunos não só de competências intelectuais como também lhes permita efetuar determinadas escolhas ao longo da sua vida, escolhas essas que serão fundamentais na formação da sua personalidade e no seu futuro. Desta forma, a escola opera destrezas e competências que serão fundamentais no futuro dos alunos, permitindo o seu desenvolvimento intelectual e psíquico e contribuindo para que a igualdade social prevaleça.

Segundo o autor Antunes (1999), existe um projeto moderno de escola, que consiste em mostrar o Mundo, em partes soltas e ao mesmo tempo no seu todo, ou seja, analisando as diversas culturas que intervêm na escola e a sua relação entre estas, permitindo assim a igualdade de oportunidades para todos. A sociedade atual designa-se por ser uma sociedade organizacional, da qual fazem parte várias organizações de carácter distinto que sustentam e protegem as suas comunidades, de forma a garantir o bem-estar das pessoas que compõem as comunidades. Dentro deste contexto, Etzioni (1989, p. 7) menciona “ (...) do nascimento à morte somos fiéis clientes das organizações sempre presentes no nosso dia-a-dia”.

Em relação à definição do conceito de organização, Hall (*in* Teixeira, 1995) refere que as organizações dizem respeito a um conjunto de normas e afiliações e regem-se por um rol de

atividades que normalmente estão relacionadas com os objetivos da comunidade. A escola surge como a organização mais destacada, no sentido em que é na escola que as pessoas passam a maior parte do seu tempo ao longo da sua vida, sempre em concubinato com outras organizações de carácter distinto. As funcionalidades da escola são muito específicas e passam por em conexo com a família educar os jovens (Formosinho, 1991). Ora, a escola é então uma organização que se encaminha por normas e pelo estabelecimento de determinados objetivos. Em Portugal, esses objetivos foram estabelecidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, com o desígnio de orientar a organização escolar. Além dos objetivos estabelecidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, escola assenta também os seus mediante as necessidades e as características do tipo de alunos mediante o Projeto Educativo de Escola. São esses objetivos: “que acabam por definir os reais objetivos da escola” (Teixeira, 1995, p. 36).

Para Canário (1994) a Escola deve seguir a evolução que a sociedade vai sofrendo, assim como no mercado de trabalho, sendo assim importante que se repense de que forma as aprendizagens podem ser modificadas, de tal modo que estas acompanhem a evolução da sociedade em que nos inserimos. O ensino não deve ser perfeito, sendo que não existe perfeição a procura da evolução por parte da escola e do professor deve prevalecer. O professor deverá procurar participar em ações de formação contínua, por forma a colmatar as suas lacunas e poder assim melhorar as suas atitudes, sempre a par e passo com a evolução da sociedade, o professor deverá procurar adaptar-se da melhor forma possível, crescendo como pessoa e como profissional.

Segundo Thurler (1994, p. 33), “A mudança dependerá, por conseguinte, das estratégias adotadas pelos diversos atores. Essas estratégias devem, por um lado, favorecer a mudança das atitudes e das práticas dos professores, e, por outro, melhorar o funcionamento dos lugares de trabalho – os estabelecimentos escolares.” Ainda segundo o autor supracitado, este é bastante explícito quando refere que o professor deve encontrar-se motivado ao longo do processo ensino-aprendizagem, reforçar as suas práticas letivas, estabelecendo uma relação afetivo-pedagógica com os alunos, para que estes possam melhorar as suas aprendizagens, facilitando assim o alcance do sucesso escolar e evitando o abandono escolar prematuro. Neste sentido, também a Escola terá um papel preponderante na estratégia de combate ao insucesso escolar e no auxílio prestado aos docentes, sendo que a motivação dirigida pela Escola aos professores, o auxílio e o encorajamento, assim como a possibilidade de evolução e a ocupação de cargos de chefia ou de formadores, serão fundamentais, para que o professor nutra gosto pela profissão e pelo ato de ensinar.

Além da Escola, o Diretor da mesma será o elemento fundamental que poderá contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e para que o sucesso escolar seja garantido, assim como a inovação escolar. Sendo assim, o Diretor terá como funções incentivar/motivar os professores para que estes desenvolvam atitudes de carácter empírico, deverá possuir capacidades administrativas, pedagógicas,

assim como de valorização do trabalho dos professores e dos alunos, procurando sempre estabelecer a comunicação entre os vários membros da comunidade escolar, proporcionando um clima de harmonia, em que se responsabiliza pela manutenção dos recursos necessários.

Acerca do tema Bolívar (2003, p. 84) refere que “ as organizações aprendem quando têm capacidade para ser sensíveis às necessidades do meio, quando são capazes de utilizar o saber adquirido para incrementar a eficácia das suas respostas e de responder criativamente quando detetam erros”.

Para que a evolução escolar aconteça, é necessário que todos os atores intervenientes no processo estejam unidos pelos mesmos interesses e objetivos, fazendo com que o trabalho seja feito por gosto e não por obrigação, para que esse mesmo trabalho possa ser cada vez melhor e que tenha uma maior aplicabilidade. Além da partilha de interesses pelo corpo docente, é importante também que exista uma repartição de ideias entre diferentes escolas. Desta forma e por tudo o que se afirma acerca da educação e do ensino nas escolas, pode-se concluir que a Escola continua a ser vista como o meio dos indivíduos atingirem o sucesso académico e mais tarde profissional, sendo fundamental na formação do ser adulto, tornando-o uma pessoa confiante, segura e com esperança no futuro.

Para o Homem existem inúmeras possibilidades de aprender e a escola apenas terá de saber valorizar as aprendizagens dos alunos e tirar o melhor partido delas, para que as capacidades dos indivíduos sejam potenciadoras de atingir o sucesso. Cabe aos professores estudar as causas prováveis do insucesso escolar, para que o processo ensino/aprendizagem seja facilitado. O combate ao insucesso escolar tornou-se uma certeza dos nossos dias, um caminho de equidade social, que se tem percorrido até que sejam atingidos os objetivos da luta contra o tormento do fracasso escolar.

## **2.5.2 O código linguístico e a avaliação**

A comunicação e o estabelecimento de um código linguístico universal e inteligível por todos são fundamentais para que ocorra a interiorização das aprendizagens. Desta forma, os alunos pertencentes a classes mais desfavorecidas serão por ventura aqueles que possuirão maiores dificuldades em estabelecer tal comunicação, visto que a sua linguagem é de carácter prático e por vezes até muito própria e característica dos bairros onde vivem, sendo que este tipo de linguagem não é o privilegiado pela escola. A linguagem e a comunicação poderão ser um fator limitante na obtenção do sucesso escolar, visto que os alunos que sentem um maior distanciamento entre a sua linguagem e a que se pratica na escola, serão aqueles que apresentam a maior taxa de insucesso escolar. Concluindo, a comunicação poderá originar casos de desinteresse por parte dos alunos pelos estudos e pela própria escola, devido à existência de diferenças entre o que se aprende na comunidade a que se pertence e o que se ensina nas escolas.

A avaliação é relevante para o insucesso escolar em relação ao contexto valorativo, ou seja, em relação à importância que é atribuída pelos outros. É frequente existir nas escolas alguma competição entre os vários colegas de turma, onde se comparam avaliações e na tentativa de ser sempre o melhor, por vezes as classificações tomam um lugar central na vida escolar dos alunos. É de referir, que a competição desde que seja saudável, não trará problemas entre os jovens, antes pelo contrário, poderá aguçar a motivação pela procura do saber e do conhecimento. Assim como, quando um aluno tem uma boa classificação e os colegas o elogiam e, ficando assim bem visto pelos colegas, facto que lhe fará aumentar a sua motivação. Os alunos possuem diferentes ritmos de aprendizagem e a avaliação poderá representar um papel castrador para alguns jovens que sentem uma maior dificuldade na aquisição do conhecimento. Desta forma, os alunos que não conseguem superar a meta da avaliação acabam por ser excluídos do sucesso escolar.

A retenção é considerada um fracasso do aluno e é vista de forma negativa, tanto pelo aluno que reprova como pelas restantes pessoas próximas do jovem. Para Avanzini (1997), o aluno reprovado tem uma maior probabilidade voltar a cair no insucesso escolar, visto que este acontecimento lhe irá gerar frustração e descontentamento. Sendo assim, o insucesso escolar desencadeia mais casos de insucesso escolar. Todos os jovens, independentemente da sua classe social, poderão adotar novas expectativas em relação à escola conforme os resultados que vão obtendo ao longo do seu percurso escolar. Por exemplo, um aluno que tenha com alguma frequência uma avaliação negativa poderá mudar a sua ideia em relação à utilidade da escola em conformidade com o seu futuro e desmotivar do seu processo ensino-aprendizagem. A retenção provoca no jovem falta de confiança, insegurança e redução na sua autoestima, o que por vezes poderá levar o jovem a sentir-se excluído e marginalizado perante os colegas e professores, facto que poderá aumentar a sua desatenção nas aulas, a sua agressividade com os colegas e professores e que poderá ser o caminho para o insucesso ou o abandono escolar.

Para Henry (1996), as turmas na escola cada vez são maiores e os professores têm cada vez menos tempo para responder a questões fora do contexto de sala de aula, sendo que a relação entre o professor e o aluno se distancia cada vez mais, tornando-se cada vez mais pessoal, onde por vezes os conflitos são frequentes. Por vezes, o professor não conhece os alunos que tem na sala de aula e poderá efetuar juízos de valor errados, dirigindo as suas expectativas sobre os alunos que se sentem revoltados por serem incompreendidos e por vezes esse sentimento de impotência por parte dos jovens leva ao desinteresse pela escola e pelos estudos, originando assim o insucesso escolar. É importante que o professor trate todos os seus alunos de igual forma, sem efetuar juízos de valor precipitados e cultivando o clima de harmonia e bem-estar na sala de aula, para que a sua presença seja agradável e não hostil incentivado assim a aquisição do conhecimento.

## 3 Metodologia

“O corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica” (Pardal, e Correia, 1995, p. 10).

### 3.1 Participantes

Tendo em vista os objetivos do presente estudo, constituiu-se um grupo de alunos equilibrado em função do meio de residência (Concelho de Lisboa), em função do ano escolar (8.º, 9.º, 11.º e 12.º anos) e em função da escola frequentada (Colégio da Lapa<sup>12</sup> e EPAD<sup>13</sup>). Tomaram-se, assim, 39 alunos repartidos equitativamente pelos dois meios escolares (alunos do Colégio da Lapa, um estabelecimento de ensino privado e alunos da Escola Profissional de Artes, Tecnologias e Deporto). As idades oscilaram entre os 14 e os 18 anos, havendo dois picos de concentração aos 16 e aos 17 anos, o que se adequa ao facto de tomarmos alunos de dois estabelecimentos escolares distintos. Olhando a classe social, com base nas atividades profissionais dos pais, predomina nos alunos representantes do Colégio da Lapa, as famílias de classes favorecidas, enquanto no meio representado pelos alunos da EPAD, predominam famílias de classe social desfavorecida. Idêntico contraste foi observado em relação às habilitações escolares dos pais, favorável de forma muito clara aos alunos do Colégio da Lapa.

### 3.2 Instrumento aplicado

De forma a dar seguimento à investigação, foram realizados Questionários com 24 questões relacionadas com o contexto familiar, social, escolar e pessoal do aluno. Os questionários foram aplicados aos 39 alunos das duas escolas, tendo sido previamente testados de forma a verificar a sua funcionalidade e adaptabilidade aos meios linguísticos dos diferentes alunos.

---

<sup>12</sup> Colégio de ensino particular, situado no Concelho de Lisboa, freguesia da Lapa. Possui ensino básico e secundário.

<sup>13</sup> Escola Profissional de Artes, Tecnologias e Desporto, situado no concelho de Lisboa com apenas 6 anos de existência, pertencente ao grupo Lusófona. Possui cursos CEF e Cursos Profissionais.



### 3.3 Procedimento

Este estudo foi realizado, no decorrer do mês de Março do ano de 2011, num colégio privado da cidade de Lisboa e numa escola profissional do concelho de Lisboa.

A aplicação dos questionários foi realizada pelo professor da turma (investigador). A administração dos questionários tomou a seguinte sequência de aplicação: Dados biográficos, Agregado familiar, Vida Escolar, Transportes para a Escola, Desempenho Escolar e Ocupação dos tempos livres tomando cerca de 15 a 20 minutos. Tentou-se estabelecer uma relação de confiança com os alunos, motivando-os a responder sem receio. De referir a não inclusão, nos dois grupos, de alunos sinalizados com deficiência cognitiva ou apoiadas pelo ensino especial, apenas se registou o caso de uma aluna residente na Casa Pia de Lisboa<sup>14</sup> e sem agregado familiar.

Seguidamente, os resultados foram trabalhados no programa *Statistical Package for the Social Sciences* e apresentados segundo Quadros descritivos.

---

<sup>14</sup> Instituição Pública, que tem como missão a proteção de crianças e jovens em risco de exclusão social e abandono.

## 4 Resultados

“A escolarização tem por objetivo proporcionar conhecimentos, capacidades e atitudes que constituam uma base sólida e geral (não específica) permitindo aos educandos aceder a outros níveis educativos.” (Caetano, 2005, p. 170).

### 4.1 População observada

A relação entre os 39 alunos envolvidos no estudo foi analisada e trabalhada, sendo que em conformidade com características da amostra, apresentam-se as mesmas distribuídas por idade, género, escola que frequentam, curso e ano de escolaridade referente.

Depois de recolhidos os dados, procedeu-se à construção das tabelas trabalhadas no programa informático de estatística SPSS<sup>15</sup>.

Quadro 4-1: Idade dos alunos

Idade	N	%
14	1	2,6
15	5	12,8
16	10	25,6
17	16	41
18	7	17,9
	39	100

Analisando a idade dos alunos, conclui-se que a maioria se situa numa faixa etária entre os 16 e os 17 anos de idade.

Quadro 4-2: Género dos alunos

Género	N	%
Feminino	26	66,7
Masculino	13	33,3
	39	100,0

<sup>15</sup> Statistical Package for the Social Sciences.

Em relação ao género dos alunos inquiridos, temos 26 raparigas e 13 rapazes, o que corresponde a 66,7% do sexo feminino.

Quadro 4-3: Escola que frequentam

Escola	N	%
Colégio da Lapa	19	48,7
EPAD	20	51,3
	39	100

Foram inquiridos 19 alunos do Colégio da Lapa, um colégio de ensino privado e 20 alunos da Escola Profissional de Artes, Tecnologia e Desporto.

Quadro 4-4: Curso que frequentam os alunos

Curso	N	%
Regular	19	48,7
CEF	20	51,3
	39	100,0

Em relação ao Curso frequentado pelos alunos, 19 pertencem ao Ensino Regular, no Colégio da Lapa e 20 pertencem a um curso CEF na EPAD.

Quadro 4-5: Ano de escolaridade dos alunos

Ano de escolaridade	N	%
8.º	15	38,5
9.º	5	12,8
11.º	9	23,1
12.º	10	25,6
	39	100

Analisando o ano de escolaridade dos alunos, conclui-se que a maioria frequenta o 8.º e o 12.º ano de escolaridade, sendo que os alunos de 8.º ano pertencem à EPAD e os alunos de 12.º ano pertencem ao Colégio da Lapa. É de referir que, os alunos de 8.º ano possuem várias idades, uma vez que frequentam um curso profissional.

## 4.2 Classes sociais segundo as profissões

Os 39 alunos inquiridos foram distribuídos de acordo com sete categorias sociais às quais os seus pais pertencem devido ao enquadramento e a situação profissional.

Quadro 4-6: Matriz de construção do indicador individual de classe

Profissões (grandes grupos/CNP 94)	Situação na profissão		
	Patrões	Trabalhadores por conta própria (+trab. familiares)	Trabalhadores por conta de outrem (+m.a.c. +outros)
1. Quadros sup. da adm. pública, dirigentes e quadros sup. de empresas	EDL	EDL	EDL
2. Especialistas das profissões intelectuais e científicas	EDL	EDL	PTE
3. Técnicos e profissionais de nível intermédio	EDL	EDL	PTE
4. Pessoal administrativo e similares	EDL	TI	EE
5. Pessoal dos serviços e vendedores	EDL	TI	EE
6. Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	EDL	AI	AA
7. Operários, artífices e trabalhadores similares	EDL	TI	OI
8. Operadores de instalações e máquinas e trab. da montagem	EDL	TI	OI
9.1 Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio	EDL	TI	EE
9.2 Trabalhadores não qualificados da agricultura e pesca	EDL	AI	AA
9.3 Trabalhadores não qualificados da construção, indústria e transportes	EDL	TI	OI

Legenda:

EDL Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais

PTE Profissionais Técnicos e de Enquadramento

TI Trabalhadores Independentes

AI Agricultores Independentes

EE Empregados Executantes

OI Operários Industriais

AA Assalariados Agrícolas

Quadro 4-7 Matriz de construção do indicador familiar de classe

Mulher		Homem					
EDL	PTE	TI	AI	EE	OI	AA	
EDL	EDL	EDL	EDL	EDL	EDL	EDL	EDL
PTE	EDL	PTE	PTE	PTE	PTE	PTE	PTE
TI	EDL	PTE	TI	Tipl	Tipl	Tipl	Tipl
AI	EDL	PTE	Tipl	AI	AIpl	AIpl	AIpl
EE	EDL	PTE	Tipl	AIpl	EE	AEpl	AEpl
OI	EDL	PTE	Tipl	AIpl	AEpl	OI	AEpl
AA	EDL	PTE	Tipl	AIpl	AEpl	AEpl	AA

Legenda:

EDL Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais

PTE Profissionais Técnicos e de Enquadramento

TI Trabalhadores Independentes

Tipl Trabalhadores Independentes Pluriativos

AI Agricultores Independentes

AIpl Agricultores Independentes Pluriativos

EE Empregados Executantes

OI Operários Industriais

AA Assalariados Agrícolas

AEpl Assalariados Executantes Pluriativos

Esta classificação é a mais adequada ao objetivo do inquérito, na medida em que engloba as classes sociais existentes no nosso País. Descrita por Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. d., Casanova, J. L., & Almeida, J. F. (2003). Classes Sociais e Estudantes Universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 45-80.

Quadro 4-8: Indicador familiar de classe segundo as profissões

Indicador familiar de classe	N	%
Não aplicável	2	5,1
AA	1	2,6
EDL	10	25,6
EE	13	33,3
OI	2	5,1
PTE	8	20,5
TI	1	2,6
Tipl	2	5,1
	39	100,0

Quadro 4-9: Indicador familiar de classe por Escola

Indicador familiar de classe	CL	EPAD	N
	N	N	
Não aplicável	1	1	2
AA	0	1	1
EDL	9	1	10
EE	0	13	13
OI	0	2	2
PTE	8	0	8
TI	1	0	1
Tipl	0	2	2

Analisando os quadros 4-9, verifica-se que no Colégio da Lapa, a maioria dos elementos pertencentes ao agregado familiar correspondem a profissões de Quadros Superiores e Função Pública. Na EPAD, a maioria são trabalhadores do comércio ou desempregados, não sendo assim os desempregados contabilizados nesta matriz quando não existe um conhecimento prévio da profissão anterior à situação de desemprego, verificando-se o mesmo para a mulher doméstica.

### 4.3 Frequência de repetências

A primeira hipótese inerente a este estudo baseia-se no facto de que a classe social a que o aluno pertence poderá ser um fator determinante no seu sucesso/insucesso escolar. Desta forma, procedeu-se ao estudo da frequência de repetências dentro de cada classe social, sendo esta calculada para o universo da amostra de 39 alunos e em relação à Escola onde estudam.

Quadro 4-10: Alunos que reprovaram pelo menos um ano

Repetências	CL	EPAD	N
	N	N	
Não	15	1	16
Sim	4	19	23

Analisando a tabela, observa-se que dos 20 alunos da EPAD que foram inquiridos, 19 já reprovaram o ano escolar pelo menos uma vez, no entanto dos 19 alunos do Colégio da Lapa, apenas 4 já tiveram de repetir o ano.

Quadro 4-11: Número de vezes que já reprovaram

Número de retenções	CL <i>N</i>	EPAD <i>N</i>	<i>N</i>
0	15	1	16
1	3	2	5
2	1	7	8
3	0	7	7
4	0	2	2
5	0	1	1

Os alunos pertencentes à EPAD registam o maior número de reprovações, sendo que 14 alunos, já chumbaram pelo menos 2 ou 3 vezes, 2 alunos que chumbaram 4 vezes e 1 aluno que chumbou 5 vezes. Em relação aos alunos do Colégio da Lapa, 15 alunos nunca chumbaram.

#### 4.4 Dimensão do agregado familiar

A segunda hipótese colocada nesta investigação foi a de que o contexto familiar seria um fator que poderia influenciar o desempenho escolar dos jovens de forma positiva ou negativa, pelo seu carácter ou pela sua dimensão.

De forma a poder comprovar tal hipótese, procedeu-se à análise da composição do agregado familiar dos jovens inquiridos, de acordo com a categoria social a que pertencem, estando esta associada à escola que frequentam.

Quadro 4-12: Dimensão do agregado familiar

Agregado familiar	CL <i>N</i>	EPAD <i>N</i>	<i>N</i>
0	0	1	1
1	3	3	6
2	5	8	13
3	5	3	8
4	5	3	8
5	1	1	2
7	0	1	1

Analisando a extensão do agregado familiar, observa-se que existe uma família composta por 7 elementos, sendo que esta é a família mais extensa e pertence a um aluno da EPAD.

## 4.5 Acompanhamento familiar

Sendo o contexto familiar, um dos fatores em estudo na influência do sucesso/insucesso escolar, é importante que se analise a proximidade, assim como o apoio por parte da família dirigido ao jovem e orientado no sentido de atingir o sucesso escolar.

Sendo assim, foi efetuado um estudo em relação ao acompanhamento familiar dentro de cada comunidade, ou seja, o objetivo seria perceber quais as classes sociais mais acompanhadas e orientadas pelos progenitores e de que forma esse facto é fundamental para o desenvolvimento da criança e para o seu sucesso escolar.

Quadro 4-13: Interesse de outro (s) nos estudos dos alunos

Interesse	CL N	EPAD N	N
Sim	18	17	35
Não	1	3	4

Da amostra dos 39 alunos inquiridos, 35 alunos afirmaram que há interesse de outros elementos pelos seus estudos.

Quadro 4-14: Categorias de pessoas que se interessam pelos estudos dos alunos

Categorias	CL N	EPAD N	N
Educadores Casa Pia	0	1	1
Família	15	14	29
Família e amigos	1	0	1
Não respondeu	2	1	3
Vários	0	1	1

Quando questionados sobre quem seriam os elementos que se interessavam pelos seus estudos, 29 alunos responderam ser a sua família. As categorias apresentadas são resultado da resposta aberta por parte dos alunos.



Quadro 4-15: Alunos com ajuda na realização das tarefas escolares

Ajuda nas tarefas	CL N	EPAD N	N
Sim	11	10	21
Não	8	10	18

Os alunos da EPAD, 50% afirma ter ajuda na realização das tarefas escolares, no entanto 11 alunos do Colégio da Lapa dizem ter ajuda nessas mesmas tarefas.

Quadro 4-16: Categorias de pessoas que ajudam nas tarefas escolares dos alunos

Categorias	CL N	EPAD N	N
Educadores Casa Pia	0	1	1
Explicadores	5	0	5
Família	5	9	14
Família e explicadores	1	0	1

Em relação aos 20 alunos da EPAD que dizem ter ajuda na realização das tarefas escolares, 9 afirmam ser ajudados pela família, enquanto 1 aluno é ajudado pelos educadores da Casa Pia, onde reside.

Os 11 alunos do Colégio da Lapa, que possuem ajuda na realização das tarefas escolares, dividem-se em 5 alunos que são auxiliados pela família, 5 afirmam ter explicadores e apenas 1 aluno afirma ser ajudado pela família e pelo explicador. As categorias são resultado da resposta aberta efetuada pelos alunos.

## 4.6 Ensino pré-primário

O ensino pré- escolar ou pré-primário é aquele que acontece antes de a criança atingir a idade escolar. Como tal, será fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança e funciona como uma plataforma de lançamento para o ensino, que estimula, motiva e orienta a criança para a vida escolar.

Sabendo que nem todas as crianças têm possibilidade de frequentar o ensino pré- escolar, procedeu-se ao estudo do número de jovens dentro de cada classe social que beneficiaram deste tipo de ensino.

Quadro 4-17: Frequência no ensino pré-primário

	CL	EPAD	
Ensino pré-escolar	N	N	N
Sim	19	19	9
Não	0	1	30

Analisando a frequência no ensino pré-primário dos alunos, conclui-se que a maioria frequentou a pré-primária pelo menos durante um ano. Apenas 1 aluno da EPAD, não frequentou este tipo de ensino.

## 4.7 Apoio escolar em Centros de Estudo

O apoio pedagógico em instituições vocacionadas para este fim tem vindo a ter cada vez mais procura por parte dos pais e dos próprios alunos, que sentem de alguma forma dificuldades acrescidas nas diferentes matérias, assim como na aquisição dos conhecimentos.

As classes sociais mais desfavorecidas, possivelmente terão tendência para evitar este tipo de serviço educativo, uma vez que não é gratuito e acaba por ser mais uma despesa no orçamento das famílias portuguesas, sendo assim, analisou-se a taxa de frequências em centros de estudo dentro de cada classe social, estando esta associada à escola a que pertencem.

Quadro 4-18: Inscrição em Centros de Estudo

	CL	EPAD	
Inscrição em Centros de Estudo	N	N	N
Sim	7	2	9
Não	12	18	30

Registaram-se 7 alunos do Colégio da Lapa e apenas 2 alunos da EPAD inscritos em Centros de Estudo, a fim de requererem apoio às várias disciplinas.






## 4.8 Interesse e motivação pelo processo ensino-aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem poderá ser entendido de uma forma geral, como os seres (alunos e professores) partilham as suas experiências, conhecimentos, adquirindo assim os alunos novas competências e novos comportamentos. Nos dias de hoje, este processo tem vindo a registar algumas

lacunas, em parte por desinteresse ou desmotivação própria do aluno, outras vezes por expectativas erradas que o professor possui em relação aos seus alunos e por último, regista-se uma quota-parte que se atribui à Escola, ao sistema educativo e aos próprios programas educativos.








Desta forma, tentou-se saber se os alunos se consideram interessados e motivados nos estudos e nas aulas e em caso de resposta negativa, tentar perceber qual ou quais seriam os motivos de tal desinteresse.

Quadro 4-19: Interesse dos alunos nos estudos

Interesse nos estudos	Escola N		
	CL	EPAD	
Não	 3	 7	10
Resposta inválida	 2	0	2
Sim	 14	 13	27

A maioria dos alunos (27 dos 39) considera possuir interesse e motivação pelo seu processo de ensino-aprendizagem. Dois alunos não responderam de forma inválida e não legível.

Quadro 4-20: Motivos pelos quais se consideram desinteressados nos estudos

Motivo	CL	EPAD	N
	N	N	
Desinteresse	 1	 4	5
Matérias	 1	0	1
Preguiça	 1	 1	2
Sistema	0	 1	1
Não respondeu	0	 1	1

Em relação aos 10 alunos que afirmam ser desinteressados dos estudos, 5 alunos da EPAD revela que o motivo é puro desinteresse e preguiça, assim como 2 alunos do Colégio da Lapa. Os restantes atribuem a culpa da sua desmotivação, às matérias desenvolvidas pelos professores, talvez por serem pouco motivadoras e ao Sistema. É de salientar que para esta questão os alunos teriam de dar uma resposta aberta, ou seja, os motivos acima referidos foram indicados pelos próprios alunos.

## 4.9 Prática do estudo

Não existem regras rígidas e implacáveis para um estudo com sucesso. Cada aluno, percebe qual a melhor forma de o fazer, onde e com quem. Sozinho, acompanhado, em casa, na escola ou na rua, com música ou sem música são variáveis que dependem única e exclusivamente da adaptação de cada aluno. Sabendo que a prática do estudo, é algo que se adapta a cada uma das crianças, às suas vivências, forma de trabalhar e personalidade, poderá haver algumas outras regras que serão fundamentais quando praticadas, como por exemplo o facto de se estudar todos os dias pelo menos 1 hora, de forma a organizar e orientar as suas atividades escolares, assim como as matérias desenvolvidas na sala de aula.

Posto isto, o objetivo seria saber, dos 39 alunos inquiridos, quantos estudam todos os dias e quantas horas em média por dia dura tal procedimento. Isto porque, o facto de os alunos possuírem uma prática diária do estudo, poderá ser prejudicial para o seu sucesso escolar.

Quadro 4-21: Tempo em média (por dia) que os alunos despendem com os estudos

Tempo	CL	EPAD	N
	N	N	
0h	0	7	7
1h	6	1	7
1,5h	4	1	5
2h	5	3	8
2,5h	1	0	1
3h	2	1	3
45 min.	0	1	1
Não respondeu	0	4	4
Resposta inválida	1	2	3

Analisando a tabela, regista-se que dos 39 alunos, existem 7 que não estudam todos os dias, sendo que estes 7 alunos pertencem à EPAD. Em relação aos alunos que estudam todos os dias, temos que os alunos do Colégio da Lapa na sua totalidade, afirmam estudar todos os dias, entre uma ou duas horas em média, assim como 5 alunos da EPAD.






## 4.10 Duração das aulas na escola

As escolas adotam os mais variados horários, consoante os cursos e os anos de escolaridade, assim se determinam a carga horária semanal do aluno. Sendo as duas escolas intervenientes neste estudo, de carácter distinto, é de esperar que as aulas se encontrem distribuídas pelo dia de forma diferente. De

tal forma, procedeu-se ao estudo dessa mesma distribuição das aulas, tentando assim saber se os alunos teriam o dia todo ocupado com aulas, ou apenas teriam aulas na parte da manhã ou da tarde.

Esta seria uma das hipóteses que vem reforçar assim o sucesso ou insucesso escolar do aluno, isto porque poderá haver uma relação entre a carga horária exaustiva e o insucesso escolar.

Quadro 4-22: Período do dia em que os alunos têm mais aulas

Período de aulas	CL <i>N</i>	EPAD <i>N</i>	<i>N</i>
Dia todo	 2	 11	13
Manhã	 17	 8	25
Tarde	0	 1	1

Os alunos da EPAD, sendo de um curso profissional, têm aulas o dia todo, por oposição os alunos do Colégio da Lapa apenas têm aulas na parte da manhã, na sua maioria. O que significa que os alunos da EPAD possuem praticamente o dia todo ocupado com aulas, tendo assim pouco tempo livre.

#### 4.11 Permanência na escola após o *términus* das aulas

As aulas terminam e os alunos seguem caminho até casa, normalmente. Mas existem alguns jovens que persistem na escola, mesmo após as aulas acabarem, muitas vezes porque os pais não estão por casa para os controlar ou por falta de atividades fora da escola, acabam por ficar pelos corredores ou pelo recreio da escola com os amigos ou colegas.

O fato de estes jovens continuarem na escola após o *términus* das aulas, não significa que o façam para estudar ou para executarem trabalhos das várias disciplinas, mas sim apenas porque possuem muito tempo livre e preferem ficar na escola com os amigos do que ir para casa. Ao tomarem esta atitude, os alunos acabam por passar todo o dia fora de casa, por se esquecerem de fazer trabalhos de casa incluindo de estudar e na maioria das vezes ficam a deambular pela escola, contribuindo assim para o seu insucesso escolar. Desta forma, tentou-se saber se os alunos inquiridos ficavam na escola após as aulas terminarem e se a resposta fosse afirmativa, qual seria o motivo que os fazia permanecer por lá.

Quadro 4-23: Alunos que ficam na escola depois das aulas acabarem

	CL <i>N</i>	EPAD <i>N</i>	<i>N</i>
Permanecem na escola			
Não	19	15	34
Sim	0	5	5

Após as aulas terminarem, ficam na escola 5 alunos da EPAD. Dos 19 alunos do Colégio da Lapa, todos afirmaram não ficar na escola após o *términus* das aulas.

Quadro 4-24: Motivo pelo qual os alunos ficam na escola após as aulas

	CL <i>N</i>	EPAD <i>N</i>	<i>N</i>
Motivo			
Amigos	0	4	4
Amigos e namorado	0	1	1

Os 5 alunos da EPAD afirmam ficar na escola após o fim das aulas, por causa dos amigos ou dos namorados (as). A resposta a esta questão foi uma resposta aberta indicada pelos alunos.

## 4.12 Tempos livres

Nos tempos livres, os jovens ocupam-se de várias atividades. Para este estudo, é importante saber quais os alunos que nos seus tempos livres gostam de ler e de estudar e ainda aqueles que praticam algum tipo de desporto, visto estes dois tipos de atividades puderem ser fundamentais para o desenvolvimento intelectual e físico dos jovens, contribuindo assim para o sucesso escolar dos alunos.

Visto que os jovens que gostam de ler, terão mais facilidade nos estudos e também uma maior motivação, assim como os jovens desportistas, isto porque o desporto é importante e consiste numa forma saudável de desenvolvimento.

Quadro 4-25: Alunos que ocupam os seus tempos livres com a leitura e os estudos

	CL <i>N</i>	EPAD <i>N</i>	<i>N</i>
Estudam e gostam de ler			
Não	11	16	27
Sim	8	4	12

Em relação aos alunos que gostam de ler e estudar, oito alunos do Colégio da Lapa, afirmaram fazê-lo nos tempos livre, por oposição em relação aos alunos da EPAD, apenas quatro afirmam gostar de ler e estudar nos tempos livres.

Quadro 4-26: Alunos que ocupam os seus tempos livres com o desporto

Praticam desporto	CL <i>N</i>	EPAD <i>N</i>	<i>N</i>
Não	6	17	23
Sim	13	3	16

Nos tempos livres, 13 alunos do Colégio da Lapa praticam desporto, no entanto, apenas 3 alunos da EPAD o fazem.

## 5 Discussão dos resultados e conclusões

“Na generalidade o fracasso escolar significa fracasso social e pessoal, já que a escolarização é também importante condicionante no sistema de estratificação da sociedade.” (Caetano, L., 2005, p. 174).

### 5.1 Enquadramento da amostra nas categorias sociais

Segundo a análise dos Quadros 4.8 e 4.9 (ver Resultados), referente às profissões dos pais dos alunos inquiridos, procedeu-se ao enquadramento destes alunos nas respetivas classes sociais, de acordo com a distribuição apresentada nas matrizes para tal efeito (quadro 4.6 e quadro 4.7).

Desta forma, posso constatar que dos 39 alunos inquiridos (19 alunos do Colégio da Lapa e 20 da EPAD), a maioria dos alunos (9 alunos) que frequentam o Colégio da Lapa estão inseridos na classe EDL (Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais) e 8 alunos na classe PTE (Profissionais Técnicos de Enquadramento), enquanto que em relação aos 20 alunos da EPAD, a maioria (13 alunos) enquadra-se na categoria EE (Empregados Executantes) e uma minoria (2 alunos) estão inseridos nas classes OI (Operários Industriais) e TIpl (Trabalhadores Independentes Pluriativos). Pode-se assim concluir, que 19 alunos da amostra da classe média alta e alta, diz respeito a alunos que frequentam o ensino privado no concelho de Lisboa e os restantes 20 alunos pertencentes à classe popular e à classe média baixa frequentam o ensino profissional também no concelho de Lisboa. Sendo dois tipos de ensino distintos, onde o ensino privado é acessível apenas a famílias com um rendimento mensal elevado, visto exigir o pagamento de uma mensalidade aos alunos, por oposição o ensino profissional é gratuito. Estes dados foram analisados segundo uma distribuição baseada nas profissões dos progenitores dos alunos, sendo que a maioria destes fazem parte dos quadros superiores, no caso dos alunos do Colégio da Lapa ou são comerciantes ou desempregados no caso dos alunos da EPAD, sendo importante referir que os pais desempregados só são contabilizados no caso de haver informação sobre a profissão anterior.

### 5.2 Frequência de repetências associada à classe social

Uma das hipóteses gerada na construção deste trabalho, baseia-se no facto de que a classe social poderá ser um fator determinante para o desempenho escolar dos jovens, para tal, o Quadro 4.10 e o



Quadro 4.11 (ver Resultados), foram de extrema importância, na medida em que, vieram de certa forma comprovar à partida a hipótese estipulada. Analisando os Quadros, verifica-se que os alunos do Colégio da Lapa (categorias EDL e PTE majoritariamente) registam apenas uma repetência, no entanto a EPAD apresenta 19 repetências. O que revela que nas classes sociais mais desfavorecidas, a taxa de repetências e de insucesso escolar é superior em relação às restantes classes.

Conclui-se assim, que o estudo da frequência de repetências vai de encontro com a teoria de que o insucesso escolar poderá estar aliado à categoria social, isto porque, é nas classes sociais inferiores que a percentagem de abandono escolar é superior. É de salientar, que esta é a penas uma teoria e que não será um dado fidedigno, pois além de o questionário ser aplicado apenas a uma amostra representativa da população, não poderemos generalizar os factos e estendê-los a todos os jovens das classes sociais desfavorecidas.

### 5.3 Dimensão do agregado familiar

A segunda hipótese/teoria está relacionada com a família e o contexto familiar em que o jovem está inserido, como por exemplo a dimensão do agregado familiar, que se revela de grande utilidade, uma vez que quanto mais extensa for a família, possivelmente maiores dificuldades passará, menor apoio poderá proporcionar ao jovem, menos atenção, assim como condições socioeconómicas, o que se poderá refletir no desempenho escolar do aluno.

Analisando o Quadro 4.12 (ver Resultados), averigua-se que uma minoria dos jovens inquiridos afirma pertencer a uma família com mais de 4 elementos, estes dizem respeito a jovens pertencentes a categorias mais elevadas (EDL e PTE) e por oposição a jovens das categorias mais desfavorecidas (EE e OI). Em relação aos jovens da classe média situam-se abaixo dos 4 elementos na família, assim como uma maioria dos jovens de classe social EDL, PTE e EE. Focando o estudo, apenas na percentagem de famílias extensas (com mais de 4 elementos), verifica-se que 40% dizem respeito às categorias mais elevadas (alunos do Colégio da Lapa), isto porque como o nível socioeconómico é alto, as famílias acabam por ser extensas, visto as condições serem propícias para tal. Os 60% restantes são jovens da classe popular, que muitas vezes não por opção mas talvez por desconhecimento acabam por aumentar a família mais do que aquilo que desejavam, verificando-se a existência de 2 alunos da EPAD, com famílias com mais de 4 elementos, o que poderá ser uma desvantagem para estes alunos, seja do ponto de vista afetivo assim como do ponto de vista económico.

Conclui-se, que estando a frequência de repetências com uma maior incidência ao nível da classe mais desfavorecida e que sendo esta uma classe com 40% de famílias extensas, este último fator será

também condicionante do sucesso escolar destes alunos, pois é ao nível dos alunos de classe baixa que se registam famílias grandes e uma grande taxa de reprovações, acabando assim por estar de acordo com a teoria postulada, de que o contexto familiar influencia o sucesso/insucesso escolar.

## 5.4 Acompanhamento/apoio familiar

De acordo ainda, com a segunda teoria, de que o contexto familiar é um fator importante na construção do desenvolvimento cognitivo da criança, assim como no seu desempenho escolar, assenta o facto do acompanhamento e do apoio por parte dos pais e da família. Não importa apenas se a família é grande ou pequena, mas também importa saber, se a família é presente e se interessa pelos estudos destes jovens, pois segundo o que se especula, na ausência de apoio e de interesse por parte dos pais, os jovens têm tendência para se livrarem das responsabilidades escolares, seguirem o insucesso escolar e na maioria das vezes o abandono desses mesmos estudos, tudo porque não sentem apoio por parte da família.

Segundo os dados do Quadro 4.13 e do Quadro 4.14, (ver Resultados), dos 19 alunos do Colégio da Lapa (classes EDL e PTE maioritariamente), apenas 1 aluno afirma não sentir o interesse por parte dos pais nos seus estudos e dos 20 alunos da EPAD (classes EE e OI maioritariamente), apenas 3 alunos dizem não sentir este interesse vindo da família. Estes resultados são válidos para a totalidade dos 39 alunos, ou seja, os alunos de classe mais elevada e da classe mais desfavorecida que dizem sentir apoio familiar, representam uma maioria.

Segundo os dados dos Quadros 4.15 e 4.16 (ver Resultados), dos 19 alunos do Colégio da Lapa, 11 alunos afirmam possuir ajuda na realização das tarefas escolares, sendo que este auxílio provém da família ou dos explicadores. Dos 20 alunos da EPAD, 50% dizem desfrutar da ajuda de familiares na realização das tarefas escolares. Estes resultados são válidos para a totalidade dos 39 alunos, ou seja, os alunos enquadrados nas categorias superiores que dizem ter ajuda nos estudos representam uma maioria. Existindo um maior número de alunos do Colégio da Lapa, que afirma possuir ajuda na realização das tarefas, pode-se arrematar afirmando que esta variável permite relacionar com o insucesso/sucesso escolar do aluno, isto porque os alunos pertencentes à categoria de comerciantes e operários (classe mais desfavorecida) que afirmam ter ajuda são em menor número quando relacionados com os alunos do Colégio da Lapa. De qualquer forma, analisando a totalidade da amostra de alunos da EPAD, conclui-se que metade desta mesma amostra afirma não possuir qualquer tipo de ajuda na realização das tarefas, sendo que 50% dentro do universo de alunos da mesma escola e pertencentes à mesma classe social representa um grande número de alunos que poderá levar a concluir que ainda existe uma grande percentagem de alunos de classe baixa que não possui qualquer apoio por parte da família, seja na ajuda de tarefas escolares seja no acompanhamento de atividades

da escola. Existe assim para a amostra de alunos da EPAD um equilíbrio entre os alunos que têm ajuda nos estudos e os que não têm qualquer ajuda.

Em relação aos alunos do Colégio da Lapa e analisando o facto de 60% destes alunos possuir ajuda nos estudos, dirige este estudo para a conclusão que relaciona o seu sucesso escolar com o apoio que possuem de outros, nomeadamente explicadores e família. Estes resultados levam a concluir que mais uma vez o contexto familiar condiciona o sucesso escolar do ano, isto porque é nas camadas baixas que se revela um menor apoio familiar, uma maior taxa de insucesso escolar, assim como famílias de grande dimensão. Se a família não tem aproximação com a criança, esta sente-se sozinha e desamparada, o que pode levar à desmotivação, ao desinteresse e ao insucesso escolar, isto porque a família faz parte da aprendizagem primária da criança e os primeiros conhecimentos partem sempre desta.

De qualquer forma, não podemos generalizar, tal como já tinha referido, não se pode tomar um dado como exato e imutável, pois com certeza existirão jovens de classes desfavorecidas, em que não tiveram apoio familiar e mesmo assim conseguiram singrar na vida, não esquecendo o fato de a maioria dos alunos da classe popular ter afirmado sentir que a família se interessa pelos seus estudos, mas apenas metade desta mesma amostra possui ajuda na realização das tarefas escolares. Comparativamente com os alunos do Colégio da Lapa, os resultados podem ser conclusivos em relação aos Quadros 4.13, 4.14, 4.15 e 4.16 visto existirem mais alunos da EPAD do que do Colégio da Lapa, que afirmam que a família se interessa pelos seus estudos, assim como também estes mesmos alunos afiançam ter mais ajuda por parte de outros.

## 5.5 A importância do ensino pré-escolar

O ensino pré-escolar, ou pré-primário como é vulgarmente chamado, coincide com os anos anteriores à idade escolar, ou seja, quando a criança frequenta a pré-primária para começar a aprender novos conhecimentos, mas ainda não pode ir para a Escola, pois não tem idade para tal.

Este tipo de aprendizagem revela-se muito promissora, importante e fundamental na rampa de lançamento da criança no *Mundo do Conhecimento*<sup>16</sup>. É nestas idades, que se aprende a pintar, a vocalizar sílabas na tentativa de leitura, aprende-se possivelmente a escrever o nome, a contar e por vezes o alfabeto. A criança quando alcança a Escola, já leva alguma bagagem, segurança e gosto pelas atividades escolares, o que facilita e muito a acessibilidade aos estudos e a evolução. Nem todas as crianças frequentam o ensino pré-escolar, ou porque o fator socioeconómico não o permite, ou porque não é acessível na sua zona de residência, ou porque os próprios pais não consideram importante.

---

<sup>16</sup> Integração no mundo dos dados, da informação e do conhecimento.

Espera-se assim, que em relação ao fator económico, que os alunos da classe social popular, sejam aqueles que menos frequentaram este tipo de ensino e também porque como afirmaram ter um maior afastamento em relação à família, esta possa não achar relevante para o seu desempenho escolar.

De acordo com o Quadro 4.17 (ver Resultados), os dados indicam que todos os jovens do Colégio da Lapa frequentaram o ensino pré-escolar, por outro lado os alunos da EPAD, 19 dos 20 alunos afirmam ter frequentado este tipo de ensino.

Conclui-se assim, que os resultados estão de acordo com o esperado, ou seja, os alunos do Colégio da Lapa, devido ao seu maior potencial económico, ou por maior interesse dos pais neste tipo de ensino, todos frequentaram o ensino pré-escolar, sendo este ensino uma base de extrema importância no lançamento da criança no mundo escolar, o que significa que à partida, estes jovens terão maior sucesso escolar pois possuem a base que é fundamental no processo cognitivo da criança. Em relação aos alunos da EPAD, apenas 1 aluno dos 20 não frequentou o ensino pré-escolar, não podendo assim esta variável ser conclusiva em relação ao insucesso escolar dos alunos, que apresentam maior taxa de repetências mas que afirmam ter frequentado o ensino pré-escolar, o que coloca os alunos inquiridos em igualdade.

## **5.6 Apoio extraescolar**

Na atualidade, são muitos os jovens que procuram recorrer a explicações fora da Escola, assim como um simples apoio ao estudo, para tal, deslocam-se várias vezes por semana a Centros de Estudo, a fim de melhorar, aperfeiçoar e até aprender os conhecimentos adquiridos na escola. Sendo um serviço não gratuito, não será com certeza acessível a todas as famílias e mais uma vez espera-se que as classes desfavorecidas sejam as que menos recorrem a este tipo de auxílio, uma vez que não possuem poder económico para o fazer, ou porque, não têm uma figura familiar que se preocupe com essa situação.

Os dados do Quadro 4.18 (ver Resultados) revelam que a maior afluência a esse tipo de Instituições, é sem dúvida por alunos do Colégio da Lapa e muito menos procurada pelos alunos da classe popular (apenas 2 dos 20 alunos da EPAD).

Pode-se assim concluir, que devido à sua situação financeira, ou ao desinteresse por parte da família, a classe mais desfavorecida, tende a evitar este tipo de estabelecimentos. Ao evitar este tipo de estabelecimentos, não requererá de ajuda extra para os seus estudos, o que poderá contribuir para o insucesso escolar, enquanto por oposição os alunos de classe alta que têm mais posses, ao usufruírem deste tipo de serviço, encontram-se em vantagem.

## 5.7 Interesse e motivação pelo processo ensino-aprendizagem

Um aluno motivado pelo seu processo de ensino aprendizagem é um aluno que apresenta vantagem perante o aluno que se encontra desmotivado e desinteressado nos estudos, podendo este fator ser fundamental no sucesso ou insucesso escolar. Isto porque o aluno com motivação para a escola e para as tarefas escolares, terá mais vontade de estudar, de trabalhar, de participar nas atividades escolares, assim como comparecer a todas as aulas de modo a poder atingir os seus objetivos, que geralmente quanto mais elevada é a motivação maiores são os objetivos que se aspiram.

Analisando os Quadros 4.19 e 4.20 (ver Resultados), observa-se que mais de metade dos alunos da EPAD, se considera desinteressado e desmotivado do seu processo de ensino aprendizagem, fator este que associam à preguiça, ao seu próprio desinteresse, ou seja estes alunos não gostam de estudar e quando o fazem é sempre contra vontade. Em relação aos alunos do Colégio da Lapa, a maioria afirma encontrar-se motivado e interessado no seu processo de ensino aprendizagem.

Concluindo, os alunos pertencentes à EPAD (categorias mais baixas EE e OI), apresentam uma maior desmotivação em relação aos seus estudos do que os alunos do Colégio da Lapa (categorias mais elevadas EDL e PTE), condição que poderá contribuir para o insucesso escolar e por vezes até o abandono escolar.

## 5.8 Prática do estudo

A Escola deveria de ensinar os alunos a estudar, fornecendo-lhes informação sobre técnicas e métodos de estudo, isto porque existem muitos alunos que trabalham com métodos inadequados e que não conseguem obter o sucesso escolar, apesar de todo o seu esforço e dedicação. Contudo, existem os alunos que não tentam sequer estudar, ou que não se esforçam, apresentando uma ausência total de trabalho. A Escola, apesar de nem sempre fornecer aos alunos as diretrizes para o estudo e as várias estratégias do mesmo, incentiva o aluno a estudar e a manter essa prática de estudo de uma forma diária, mesmo que existam muitos alunos que não o façam.

Analisando o Quadro 4.21 (ver Resultados), referente ao número de horas por dia que cada aluno estuda, verifica-se que em relação aos alunos da EPAD, dos vinte alunos, sete afirma não estudar todos os dias, em relação aos alunos do Colégio da Lapa, todos os alunos estudam pelo menos 45 minutos, sendo que a maioria destes alunos estudam todos os dias entre 1 a 2 horas. Comparando a taxa de repetências elevada dos alunos da EPAD com o facto de 35% destes alunos não estudarem todos os dias, pode-se assim concluir que o insucesso escolar poderá estar relacionado com a ausência

de estudo diário nas classes sociais desfavorecidas, visto que geralmente alunos que estudam com frequência conseguem obter melhores resultados.

## **5.9 Duração das aulas na escola**

O tempo que os alunos permanecem na Escola é de extrema importância, visto que nos dias de hoje estes jovens passam mais tempo na escola do que propriamente em casa. A carga horária semanal é diferente nos vários tipos de ensino, sendo que nos casos em estudo esta carga horária é superior para os alunos que frequentam o ensino profissional. Desta forma, estas discrepâncias a nível do horário dos alunos poderão desencadear uma desigualdade de direitos, de oportunidades, assim como uma desigualdade social, colocando os alunos do ensino privado (categorias mais altas) em vantagem perante o outro grupo de alunos.

Analisando o Quadro 4.22 (ver Resultados), verifica-se que os alunos do Colégio da Lapa (ensino privado) apenas possuem aulas no período da manhã na sua maioria, em relação aos alunos da EPAD, mais de metade destes alunos têm o dia todo ocupado com aulas. Os alunos da EPAD, apresentam maior taxa de repetências o que revela maior insucesso escolar, que poderá neste caso estar relacionado com o facto de estes alunos passarem todo o dia na escola com aulas, tendo uma carga horária bastante elevada, não restando tempo livre para estudar e para atividades extra escola, comprovando-se assim que poderá existir uma relação entre o insucesso escolar e uma carga horária excessiva dos alunos, o que gera desvantagem e desigualdade social.

## **5.10 Permanência na escola após o *terminus* das aulas**

Após as aulas terminarem, de uma forma geral os alunos regressam a casa depois de um dia repleto de aulas. Contudo, existem alunos que pelos mais variados motivos, permanecem na escola mesmo depois de terem terminado as suas aulas. Os motivos que levam os alunos a ficarem na escola depois das aulas, poderão ser de diversos fins, assim como poderão prejudicar ou beneficiar o aluno dependendo do que o faça permanecer na Escola, visto que o aluno pode ficar a estudar, a fazer trabalhos de grupo ou individuais ou pode ficar a deambular pelo recreio da Escola com os amigos, porque simplesmente não tem ninguém em casa que possa controlar a que horas ele chega e neste caso estes alunos têm sempre tempo livre a mais e muita liberdade para fazerem o que lhes apetece, fator este que poderá assim contribuir para o insucesso escolar.

O Quadro 4.23 e 4.24 (ver Resultados), referentes à permanência dos alunos na Escola após as aulas acabarem e aos motivos que os levam a ficar, regista que todos os alunos do Colégio da Lapa

inquiridos afirmam não ficar na Escola depois das aulas, no entanto cinco (25%) dos vinte alunos da EPAD, ficam na Escola depois das aulas e a sua permanência deve-se ao facto de ficarem com os amigos ou com os namorados e não para ficarem a estudar.

Concluindo, o insucesso escolar destes alunos poderá estar associado com o facto de estes permanecerem na Escola com os amigos após as aulas acabarem, visto que, não ficam para trabalhar ou estudar e também não vão para casa trabalhar nas tarefas escolares, sendo esta prática algo que se repetirá todos os dias, o que poderá levar o aluno a desmotivar e a desleixar-se com os estudos, sendo este um motivo para chegar tarde a casa, não fazer trabalhos de casa e nem sequer pegar num manual.

### 5.11 Tempos livres

Uma parte significativa dos conteúdos das aprendizagens escolares é adquirida voluntariamente pelos jovens nas suas atividades individuais ou coletivas realizadas nos seus tempos livres. Estas atividades realizadas durante os tempos livres dos jovens são de extrema importância na medida em que poderão favorecer o sucesso escolar do aluno, o seu desenvolvimento pessoal e cognitivo, assim como poderão devolver à criança ou ao jovem uma sensação de realização pessoal. Segundo um estudo de Hassenforder (1985), os alunos declaram-se mais felizes durante o tempo extra -escolar, assim como afirmam sentir-se capazes de tomar maiores decisões e ter mais iniciativa quando estão fora da escola em atividades que não fazem parte da Escola.

Desta forma, ao analisar os Quadros 4.25 e 4.26 (ver resultados), referentes aos alunos que gostam de ler e estudar nos seus tempos livres, assim como aos que praticam desporto, pode-se constatar que dos alunos do Colégio da Lapa a maioria pratica desporto e 8 alunos dos 19 inquiridos gostam de ler e de estudar. Em relação aos alunos da EPAD, a maioria não gosta de ler ou estudar, assim como também não praticam desporto. Sendo que as atividades que ocupam os tempos livres podem assim enriquecer e fortalecer a confiança do aluno no seu processo ensino aprendizagem, conclui-se que em relação aos alunos da EPAD que registam uma maior taxa de repetências, este insucesso escolar elevado poderá estar relacionado com o facto de estes não se envolverem em atividades extra escola, seja porque não se encontram motivados de forma pessoal ou pelos familiares para tal, ou porque no caso do desporto o seu fator económico não o permite. Os alunos do Colégio da Lapa, praticamente não apresentam taxa de repetência, o que revela que o seu sucesso escolar é elevado, fator este que aliado à prática constante de atividades nos seus tempos livres poderá ser uma vantagem.

## 6 Reflexão crítica

Após esta longa jornada que me levou até saberes e conhecimentos novos, que tanto enriqueceram a minha atitude pessoal e profissional, posso concluir que o trabalho e a exigência na execução desta investigação foram tão duros quanto gratificantes. Depois de vários meses a fio a trabalhar afincadamente e de tantas vezes temer o desfecho deste mesmo trabalho, consegui erguer forças e não desistir, levando até ao fim aquilo a que me propus, considerando que foi para mim uma experiência maravilhosa, no sentido que cresci como pessoa e como professora. As minhas expectativas iniciais alteraram-se, no sentido em que a minha forma de pensar sobre o insucesso escolar sofreu várias metamorfoses ao longo da elaboração do trabalho, talvez tivesse um ponto de vista um pouco rígido e inflexível em relação ao tema e por isso mesmo esses obstáculos me impediam de ver o que é essencial. Neste caso o essencial é a raiz do problema, que é algo tão difícil e complicado de ser medido ou analisado que intensifica a problemática do insucesso escolar. Tal como eu, muitos professores já se depararam vezes e vezes sem conta a refletir sobre o tema, mas talvez não tenham conseguido obter nenhuma resposta porque também não as procuraram. As opiniões são variadíssimas, as correntes de pensamento algumas muito difusas e é fundamental separar os juízos a fim de evitar perdermo-nos pelo caminho.

Na minha opinião, a questão dos afetos e da atenção por parte da família são o grande pilar da construção do ser humano. Esta construção passa por várias esferas da individualidade de cada um de nós, auxiliando na formação da personalidade, por isso mesmo o objetivo deste trabalho passa pelo estudo da importância do contexto familiar e da classe social de pertença dos jovens inquiridos e relação com o insucesso escolar desses mesmos alunos. Existem vários fatores condicionantes do insucesso escolar, mas, segundo a minha perspetiva o contexto familiar é um dos principais, durante vários meses de pesquisa observei com muita atenção os meus alunos, e conclui que na generalidade os jovens oriundos de famílias favorecidas e que tinham a atenção e o interesse dos seus pais, eram melhores alunos que os jovens oriundos de famílias desfavorecidas que tinham problemas familiares e passavam por dificuldades financeiras, como tal faltava-lhes o essencial, o carinho e o afeto dos seus pais e familiares e desta forma estes jovens apresentavam uma revolta constante que os impedia de ter boas classificações.

Não querendo generalizar o meu estudo, posso afirmar que nem sempre as minhas observações aos alunos foram assim tão lineares, isto porque reparei que alguns jovens no ensino privado, com pais com possibilidades económicas e de boas famílias, mostravam um desapego constante e uma grande alienação às tarefas que lhe eram solicitadas, estes alunos tinham muita dificuldade em atingir bons



resultados e mostravam-se constantemente desmotivados em relação aos estudos, por sua vez, alunos que eram oriundos de famílias pobres e desfavorecidas que estudavam no ensino profissional, embora com fracas condições financeiras mostravam-se sempre motivados para aprender, eram alunos muito esforçados e dedicados ao seu trabalho e conseguiam atingir satisfatórios. Concluo assim, que o apoio da família na motivação do jovem é fundamental, pois embora a classe social possa ditar alguns condicionantes, o contexto familiar é primordial, no sentido em que jovens apoiados pelos pais e que têm uma atitude familiar bem resolvida conseguem melhores resultados e maior motivação.

Por fim, para terminar a tese, concluo que, as teorias estipuladas, de que o contexto familiar e a classe social influenciam o desempenho escolar, vieram a comprovar-se nos dados e que o resultado veio de encontro ao que se pretendia testar, de qualquer forma, os fatores associados e desencadeados do insucesso escolar poderão ser oriundos de diferentes origens, não se podendo assim generalizar os produtos e fazê-los chegar a todos os alunos portugueses das várias classes, visto que em estudo foi inquirida apenas uma amostra representativa desses mesmos alunos. Terei ainda de salientar que com a minha pesquisa e o meu trabalho não vim descobrir ou relatar nada que não seja do conhecimento geral há mais de 30 anos, mas sim comprovar aquilo que se afirma acerca dos fatores condicionantes do insucesso escolar. Realço ainda o facto de o insucesso escolar ter um carácter mutável e como tal o que constatei não poderá ser extensível a uma generalidade de alunos.

É importante que a Escola, não marginalize o aluno desfavorecido, que possua o mesmo leque de oportunidades para todos e que os professores não possuam expectativas erradas e estereotipadas em relação aos alunos mais humildes, pois o insucesso escolar tem inúmeros fatores inerentes e será com certeza um terrível pesadelo que nos acompanhará sempre.

## Referências

- Afonso, A. J. (1998). Políticas educativas e avaliação educacional - para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Universidade do Minho - Braga.
- Albuquerque, M. S. (s.d.). Estudos com a versão portuguesa da WISC-III no âmbito da validade concorrente e preditiva: Relação com as classificações escolares. . 2002. Psychologica.
- Almeida, A. D. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *XXIII*, 4. Análise Psicológica.
- Almeida, A. R. (1988). Insucesso Escolar: Insucesso do aluno ou Insucesso do Sistema Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 53-60.
- Almeida, A. R. (1991). Definição e avaliação da inteligência: Limites perspectivas. . In *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Almeida, L. (1994). Inteligência. Definição e medida. Aveiro: Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Amâncio. (1994). Masculino e feminino: A construção social da diferença. Porto: Edições Afrontamento.
- Amaral, S. M. (2002). Dinâmica demográfica e escolaridade obrigatória. O caso particular da região de Beja na transição do milénio . *Tese de Mestrado em Sociologia e Demografia da População*. Lisboa: ISCTE.
- Anastasi, A. (1972). Psicologia diferencial. . São Paulo, Brasil: Editora Pedagógica Universitária.
- Anastasi, A. (2003). Testes Psicológicos. São Paulo, Brasil: Editora Pedagógica Universitária.
- Angulo, V. (1995). *Um ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Antunes, J. (1989). *Os Abandonos Escolares no Ensino Básico*. Col. *Biblioteca Básica de Educação e Ensino*. Porto: Edições Asa.
- Antunes, J. (1999). *Teoria da Cultura*. Lisboa: Edições Colibri.
- Avanzini, G. (1997). *O insucesso Escolar*. Edições ASA.
- Baruth, M. M. (1995). *Student at risk*. London: Allyn and Bacon.

- Benavente, A. (1990). Insucesso Escolar no contexto português- abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, volume XXV, 108-109.
- Benavente, A. (1992). A reforma educativa e a formação de professores. Lisboa: Educa.
- Bernstein, B. (1975). Language et classes sociais. *Basil Bernstein*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bolivar, A. (2003). Formação e Situações de Trabalho. 79-99. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1994). O Que Se Aprende Na Escola: Culturas E Conteúdos De Saberes. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 149-178.
- Canário, R. (1995). Estabelecimento de Ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Caron, C. (1996). *Historia de los jóvenes. La edad contemporánea*. Madrid: Aulus.
- Costa, M. (2008). *Política de Escola e Representações Sobre o Insucesso Escolar*. ISCTE, Departamento de Sociologia.
- Debray, R. (2003). *A inteligência de uma criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Duarte, M. I. (2000). *Alunos e insucesso escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estanque, E. (2004). *Class and Social Inequalities in Portugal*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Eurydice. (1994). *Measures to combat school failure: A challenge for the construction of Europe*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Eurydice. (1995). *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação e do Programa Educação para Todos.
- faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Ford, J. N. (2003). Addressing underrepresentation of gifted minority children using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT). . Spring.
- Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Col. Biblioteca Básica da Educação e Ensino. Edições ASA.

- Gabriel, F. (2007). *O Multiculturalismo na Escola- O caso dos alunos de Etnia Cigana*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Giroux, A. (1997). *Pedagogy and politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Westview Press: Oxford.
- Giroux, H. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. . Nova Iorque: Routledge.
- Glickman, H. W. (1995). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. . Boston: Allyn e Bacon.
- Gordo, I. d. (2005). Abandono e Reinserção no Ensino Básico no Concelho de Leiria – a voz dos protagonistas . *Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação*. Lisboa.
- Graham, S. (1991). *A review of attribution theory in achievement contexts*. Educational Psycholog Review.
- Grilo, M. (2008). Todos os nomes. (G. Noticias, Ed.) *Revista Noticias Magazine*, 22-28.
- Henry, M. (1996). *Parent – School Colaboration – Feminist Organizational Structure and School Leadership*. Albany: State University of New York Press.
- Jacobson, R. R. (1992). *Pymalion in the Classroom*. New York: Irvington Publishers, Inc.
- Jonathan, R. (1993). *Parental Rights in Schooling*. Londres: Routledge.
- Lahire, B. (1977). *Sucesso Escolar nos Meios Populares*. São Paulo: Ática.
- Lareau, A. (1989). *Home Advantage*. Filadélfia: The Plamer Press.
- Lima, L. (2006). *Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: ASA.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes domines: Images masculines et féminines*. . Grénoble: Press Universitaires de Grénoble.
- Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. d., Casanova, J. L., & Almeida, J. F. (2003). Classes Sociais e Estudantes Universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 45-80.
- Machado, M. (1988). Classes sociais, desenvolvimento cognitivo e adaptação escolar. (F. C. Gulbenkian, Ed.) *Comunicações*, 360-368.

- Marinheiro, T. A. (2000). Sucesso escolar e variáveis de funcionamento das escolas básicas 1 do concelho de Espinho. *conclusão do Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação .
- Mata, I. M. (2000). Sucessos e insucessos de uma experiência pedagógica com jovens em risco de exclusão escolar . *Tese de Mestrado em Educação, Área de Formação de Professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Michel Pinçon, M. P.-C. (2006). *Grandes fortunes: dynasties familiales et formes de richesse en France*. (2.<sup>a</sup> ed ed.). Paris: Éditions Payot te Rivages.
- Miranda, S. G. (1977). *Insucesso Escolar e origem social: resultados de um inquérito piloto*. Análise Social.
- Noronha, M. C. (2003). Análise de itens na construção de testes de inteligência psicológica: Teoria, investigação e prática. 73-81. *Psicologia 1*.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OECD. (2007). Education at a Glance 2007 – OECD Indicators (online).
- Pardal, L. (2000). Caracterização Sócio - Cultural da População e Expectativas Face à Escola. Lisboa.
- Pereira, M. A. (2004). O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) – contributos para a avaliação da sua eficácia na prevenção do abandono escolar. *Tese de Mestrado*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Pinto, A. C. (1980). Obstáculos ao sucesso na escola primária. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Portes, E. (2000). *O Trabalho Escolar das Famílias Populares*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Primi, R. (2002). Avanços na concepção psicométrica da inteligência. In F. Capovill, *Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar* (pp. 77-86). São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia.
- Pringle, K. (1998). *Children and Social Welfare in Europe*. Buckingham: Open University Press.
- Roazzi, L. A. (1988). Inteligência: A necessidade de uma definição e avaliação contextualizada. 93-104. *Psychologica 1*.

- Rosa, M. J. (2004). Escolaridade Obrigatória, Insucesso e Abandono Escolar: os Números do Recenseamento. In A. b. educação, *Actas de um Seminário realizado em 16 e 30 de Outubro de 2003*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/Insucesso Escolar- a importância do nível socioeconómico e do género, Psicologia. Universidade do Minho .
- Scheerens, R. B. (1995). As organizações escolares em análise. “*Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade: três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar*”. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Soczka, L. (s.d.). Para uma socioecologia do insucesso escolar: Uma abordagem num contexto de bairro-de-lata. 1995. Psicologia.
- Sousa, A. M. (s.d.). O Conceito De Ensino Básico E As Práticas De Integração Educativa 1997-1999. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Thurler, M. (s.d.). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. T. Perrenoud, *A escola e a mudança* (pp. 33-59). Lisboa: Escolar Editora.
- Walford, G. (1996). *School Choise and the Quasi – Market*. . Oxford Studies in Comparative Education.
- Walkerdine, V. (1998). *Counting Girls out: Girls and mathematics*. Londres: Falmer Press.
- Weinstein, T. G. (s.d.). As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In A. Nóvoa. Lisboa: Publicações Dom quixote.
- Wikipédia. (5 de agosto de 2001). *Wikipédia*. Obtido em 20 de janeiro de 2012, de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ranking>
- Wyness, M. (1997). *Parental responsibilities social policy and the maintenance of boundaries*. . Sociological Review.

## Legislação

- Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio
- Despacho Conjunto n.º 453/2004, Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, Diário da República, II Série, n.º 175 de 27 de Julho de 2004 [online]
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, republicada no Diário da República – I Série-A, N.º 166, 30 de Agosto de 2005
- (Duarte, 2000) Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto de 2009 – Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada no Diário da República

## **Anexo**

### **Questionário sobre a vida escolar do aluno**